



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUDICIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL**

RAFAELA CRISTINA LAURINDO SILVEIRA

Brasília – DF
2016

Rafaela Cristina Laurindo Silveira

**LUDICIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL**

Trabalho de final de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia, à
Comissão examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília – DF

2016

LUDICIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em 21 de Junho de 2016.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Taísa Resende Sousa
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade da vida. Aos meus pais e meu namorado por todo o apoio e me estimular a continuar estudando e nunca desistir dos meus sonhos.

A todos os Mestres e, em especial, minha orientadora, Fátima Vidal Rodrigues, por todo profissionalismo, paciência, orientação e apoio me indicando o caminho correto a ser percorrido no decorrer deste projeto

Por fim, agradeço a todos os amigos que me apoiaram até hoje.

*“A mente que se abre a uma nova
ideia jamais voltará ao seu
tamanho original.” Albert Einstein*

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de investigar o quanto a ludicidade ajuda no desenvolvimento da metacognição e funções executivas da criança com paralisia cerebral. A intenção também foi identificar quais dispositivos pedagógicos acionados na escola de Ensino Fundamental pesquisada e como a ludicidade auxilia o comportamento da criança com paralisia cerebral em díade - seja ela com os outros alunos, com a professora, acompanhante ou com o próprio pesquisador-; apropriação das regras sociais; além de pesquisar como se constituir o sujeito autônomo e incluído no espaço escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa por meio da análise documental, observação participante e diário de campo. Os conceitos norteadores foram alicerçados em teóricos como Vygotsky (1991), Cole e Cole (2004), Braga (1995). Consideramos um olhar atento no ambiente escolar baseado nas relações de reconhecimento, cooperação e solidariedade é fundamental para que seja possível acionar dispositivos lúdicos pedagógicos que auxiliem na construção da autonomia e autoestima, pois permite o trabalho da inclusão e pertencimento do ambiente.

Palavras-chave: Metacognição; Ludicidade; Inclusão.

ABSTRACT

The present study aims to investigate how ludic activities can help the development of Metacognition and Executive Functions in children with cerebral palsy. Another point is to identify which Pedagogical Apparatus were used in the High School analysed and see how ludic activities aid the behavior of children with cerebral palsy in a person-person interaction - whether it be with other students, the teacher, the companion or even with the researcher-; appropriation of social rules; as well as search how to constitute the autonomous subject included in the school environment. The methodology included document analysis as a qualitative research, participant observation and diary notes. The main concepts were based on Vygotsky (1991) Cole e Cole (2004) and Braga (1995). We considered an attentive look at the school environment which, based on relations of recognition, cooperation and solidarity, is essential to enable ludic pedagogical apparatus that help the construction of autonomy and self-esteem since it allows school inclusion and belonging to the environment.

Key-words: Metacognition; Ludic activities; Inclusion

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Cademe	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UnB	Universidade de Brasília
UnIDF	Centro Universitário do Distrito Federal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE 1.- MEMORIAL	12
PARTE 2.- MONOGRAFIA.....	18
INTRODUÇÃO	18
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Inclusão e Paralisia Cerebral	20
1.2 Educação Inclusiva	20
1.3 O que é a Paralisia Cerebral?	23
1.3.1 Etiologia.....	23
1.3.2 Classificação.....	24
1.4 Desenvolvimento e Aprendizagem Vigostkiana	25
1.5 Lúdico na Educação de Crianças com Deficiência	26
Capítulo 2 METODOLOGIA	30
2.1 Pesquisa Qualitativa	30
2.2 Análise Documental	30
2.3 Observação Participante.....	31
2.4 Diário de Campo	31
2.5 Procedimento de pesquisa.....	31
2.6 Caracterização da Escola	32
2.7 Caracterização da Turma.....	33
2.8 Caracterização da Professora.....	34
2.9 Caracterização da Criança.....	35
Capítulo 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	37
3.1 Lógica do compartilhamento e Pertencimento	37
3.1.1 Rotina	38
3.1.2 A percepção das diferenças, características da criança	40
3.2 Prática docente pautada pela lógica do pertencimento	41
3.2.1 O lúdico no acolhimento	43
3.2.2 O lúdico e a metacognição	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
PARTE 3. PERSPECTIVAS FUTURAS	56
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE	60
Apêndice A. Termo de Compromisso.....	61

Apêndice B. Termo de Consentimento.....	62
---	----

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso encerra o processo de formação inicial no curso de Pedagogia. Encontra-se organizado em três partes: memorial, monografia e considerações finais.

O memorial é um breve relato sobre a minha história pessoal e acadêmica, os caminhos que trilhei para fazer o curso de Pedagogia e como escolhi esse tema da monografia.

A monografia abrange quatro capítulos. O primeiro refere-se à Fundamentação Teórica em que serão retratadas as reflexões teóricas sobre a Educação Inclusiva; O que é a Paralisia Cerebral – etiologia e classificação –; Desenvolvimento e Aprendizagem Vigostkiana e Lúdico na Educação de Crianças com Deficiência. O segundo capítulo trata da metodologia em que é explicado sobre a abordagem qualitativa, procedimentos de pesquisa, análise documental, observação participante, diário de campo. Além disso, é descrita a caracterização da escola, turma, professora e a criança. Já o terceiro capítulo refere-se à análise e discussão dos dados em que é feita uma relação entre a fundamentação teórica com a pesquisa realizada. Por fim, o quarto capítulo abarca as considerações finais.

A terceira parte do Trabalho de Conclusão de Curso refere-se às perspectivas futuras em que é abordado sobre meus planejamento e expectativas como educadora.

PARTE 1.- MEMORIAL

Em 1994 na Região Cruzeiro Novo do Distrito Federal, nasce mais uma criança de família classe média, onde a educação sempre foi e até hoje é prioridade, filha de professora com formação em escola normal e um militar que apesar de não ser pai de sangue, deu todo o apoio e carinho que necessitava. Sempre estudei em escolas públicas com exceção do jardim I e II, e a 8º série, hoje conhecida como 9º ano, mas todo o restante do meu ensino básico concluí na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Pelo fato da minha mãe trabalhar em escola, fui muito cedo para uma, com apenas 4 meses, antes de conhecer meu pai de criação, era apenas nós duas, portanto era necessário que eu a acompanhasse. E assim foi até os meus 3 anos de idade.

Logo depois fui felizarda em saber que teria uma irmã, após o seu nascimento ele teve sérios problemas de saúde, fazendo com que minha mãe largasse o seu trabalho e nos dedicasse mais tempo e atenção. E assim eu saí da escola que ela trabalhava para uma rede privada perto de casa.

Com o tempo minha mãe observou que meu aproveitamento na escola não estava sendo proveitoso, não reconhecia as letras, números, minha alfabetização estava sendo difícil. Então meus pais decidiram me colocar em uma escola pública, e foi assim que iniciei a minha alfabetização. Meus pais sempre foram muito presentes, e em casa, procuravam continuar com o trabalho que a professora já tinha iniciado.

Com o tempo, no 3º período mudei para uma outra escola da rede pública, porém era mais perto de casa, e foi com a professora Salete que comecei a ler as minhas primeiras palavrinhas. Fiquei nessa escola até a minha 3º série (considerada 4º ano hoje em dia), consigo me recordar de cada professora e os nomes, foram pessoas que marcaram a minha infância, mas ao iniciar o ano na 3º série, a professora faltava muito, e minha mãe sentiu que isso me prejudicaria, fazendo com que eu voltasse para a antiga escola, não tive muita sorte, sempre tive necessita de uma correção nas atividades, tinha vontade de aprender coisas novas, mas a professora não correspondia com o esperado, tinha dias que ficava pintando a unha, enquanto mandava refazer o mesmo exercício pela 3º vez.

No ano seguinte, meu pai aposenta e decide mudar para Goiânia-GO, sua terra natal. Lá fui para uma escola particular, pois o ensino público era bem precário,

mesmo assim a escola não satisfaz minha mãe, ela percebia um atraso no conteúdo, a professora ainda estava em formação, hoje me coloco em seu lugar e acredito que seja pela falta de experiência, pois não basta só a teoria, precisamos da prática também, e isso adquirimos com o tempo. Fiquei somente 6 meses em Goiânia, por motivos pessoais e ao retornarmos fomos morar no Valparaíso de Goiás, uma cidade brasileira do estado de Goiás, no perto do Distrito Federal.

Ao voltar de Goiânia, retornei para uma escola pública, terminei a minha 4ª série em uma ótima escola, a professora tinha uma forma de explicar a matéria de forma tão simples e clara, fazíamos muitas cópias no quadro, muito exercício, mas nada maçante, aprendi muito, inclusive a fazer pesquisas de forma acadêmica, com índice, capa, objetivos, introdução, tanto eu quanto os meus pais, nos sentíamos felizes.

Infelizmente ao terminar a 4ª série, tive que mudar de escola, e ir para outra escola com estrutura totalmente diferente, com vários professores, grade horária, lugares marcados. Nada me assustou muito, gostei dessa nova rotina, porém não fiquei muito tempo na escola, meus pais queriam morar mais perto do plano piloto, então nos mudamos para um condomínio militar perto de uma região do Park Way no Distrito Federal brasileiro.

Nesse condomínio tinha uma escola pública, a qual meus pais tentariam efetuar a minha matrícula. No entanto, a escola diz que não era possível, pois não havia vagas, meus pais ficam desesperados, não há muitas escolas boas por perto, então peguei uma cadeira, sentei em frente da escola com um livro e disse que só saía de lá com uma vaga, enquanto isso meus pais estavam no Valparaíso pegando a minha transferência. Até que chegou uma mulher me dizendo que eu tinha conseguido a minha vaga, me convencendo a ir com ela, essa mesma mulher me colocou em uma van e me levou para o conselho tutelar. Ninguém me dava informação de nada, então procurei ligar para meus pais, e avisar onde estava, não fazia ideia do quanto estava grave a situação, só percebi quando os meus pais chegaram chorando e me abraçando muito, caso não chegassem até as 18h, podiam perder a minha custódia.

Por fim a escola diz que no 3º bimestre posso entrar na escola, mas teria que fazer o 2º bimestre em outro local, então todos os dias meu pai me levava para o Cruzeiro Novo, que dava aproximadamente uns 27 km, ficava por lá, até eu sair da escola, e depois voltava comigo, tudo estava bem cansativo para ele, mas sabia que era um sacrifício pelos meus estudos, até que o meu padrinho me chama para morar

com ele, e aos finais de semana voltava para casa. Terminei o bimestre e consegui vaga na escola perto de casa, voltei a morar com meus pais, e ter uma vida mais tranquila.

Nessa escola, os professores eram muito bons, porém o professor de matemática fugia um pouco do currículo, isso me incomodava, porque sempre gostei da matéria. Ao invés de passar o conteúdo proposto, ele nos levava para ver estrelas, a lua surgindo e não relacionava isso com os números. Então minha mãe vê meu desespero e tenta me acalmar, dizendo que próximo ano os professores serão outros.

Chegou o próximo ano, iria cursar a 6^o série, e sim, a maioria dos professores mudaram, porém, o professor de matemática permaneceu. Não soube conter a minha decepção e desânimo, então a minha vizinha diz que a filha dela estudou em uma escola muito boa, que fica no Gama, uma outra região do Distrito Federal brasileiro. Fiquei triste por deixar minhas amigas, mas também parecia estar acostumada, já sabia como fazer novas amizades, estava habituada a estar em lugares novos, desconhecidos para mim.

Essa escola foi maravilhosa, todos os professores eram excelentes, não tinha o que reclamar, fiz muitos amigos, estava feliz, minha mãe pagava vã escolar, para me levar e buscar, mas meu objetivo era ficar apenas aquele único ano, e depois retornar para a escola do condomínio.

Terminando o ano, voltei a estudar no condomínio, finalmente mudaram o professor de matemática, parece que muitos pais tinham reclamado, até que a direção da escola teve que mudar, e colocá-lo em práticas diversificadas.

O novo professor era conteudista, além de ser professor, militar, também era advogado, compreendia que ele sabia muito do conteúdo, mas não sabia passar para os alunos. Era um senhor, perto de se aposentar, talvez sua metodologia não se adequava mais. Então minha mãe pagava uma professora particular para adiantar o conteúdo, e durante essas aulas, minha mãe percebeu que a professorava estava passando o conteúdo de forma errada, então dispensou a professora e passou a me ensinar.

Lembro que ela ficava até tarde aprendendo o conteúdo, e aos finais de semana ficávamos estudando. Essas aulas com minha mãe, trouxe resultados, em todas as provas tirava nota máxima, os meus colegas não compreendiam muito bem, todos estavam com muitas dificuldades, não achavam as provas fáceis, e o professor sempre falava que se eu tirava nota boa e eles não, era porquê eles não estudavam.

Não concordava, mal sabia ele as noites em claro que a minha mãe ficava, para me ensinar no outro dia o conteúdo. De vez em quando alguns amigos iam para minha casa, e também pediam ajuda da minha mãe.

O resto do ano foi todo assim, até que terminando os meus pais me avisam que iremos mudar para João Pessoa –PB. Pois lá o custo de vida é mais viável, além de terem a oportunidade de morar em um lugar praiano. Não concordei com nada, nunca tínhamos viajado para lá, nossos parentes não moravam lá, não sabia como era a cidade e também não queria saber. Foi uma resistência que não trouxe resultados, fomos para João Pessoa, chegando lá meus pais foram visitar as escolas públicas, focaram muito assustados, viram o quanto a qualidade das escolas do Nordeste era ruim, porém escola particular não era cara, então decidiram pagar para mim, quanto para meu irmão.

Posso dizer que a minha 8º série, foi o melhor ano que tive, os professores eram excelentes, tinham dois professores de matemática, um apenas para geometria e outro apenas para álgebra, tinham dois professores de português, um apenas gramática e outro para interpretação textual, passei a ter química e física também, não tinha aula apenas de Inglês, mas de espanhol também, parecia um sonho. O que mais se ouvia era em vestibular, desde a 8º série já nos preparavam para o vestibular, isso me assustava, pois sentia uma certa pressão, porém me sentia confiante e capaz ao mesmo tempo.

Tudo estava indo muito bem, na escola percebia que não era mais uma, a diretora sabia o nome de todos, me sentia em casa, estava muito feliz, estudava muito e meus pais também estavam satisfeitos. Até que infelizmente sofri um quase sequestro, um rapaz que me seguia a algum tempo, tentou me colocar no carro a força, armado. Consegui fugir e pedir ajuda, nada de pior aconteceu, mas continuar ali não fazia mais sentido, queria voltar para Brasília.

O ano acabou e retornamos, fiz um pedido para os meus pais, gostaria de fazer o ensino médio inteiro em uma escola, não aguentava mais todas aquelas mudanças, então retornamos para o Cruzeiro, fui matriculada em uma escola perto de casa, e assim terminei o meu ensino médio.

De toda a minha trajetória acadêmica o ensino médio foi o pior, sofri muito com os colegas de turma, por tirar nota boa, por receber elogios dos professores, acabei ficando excluída, sendo taxada como metida entre outros adjetivos. Foram três anos bem difíceis, desde a minha 8º série, tive aula de química e física, portanto estava

bem adiantada, já fazia noção do básico da matéria. Mas ao chegar no ensino médio, faltava professor para física, passei os três anos, sem aprender física de fato, tive professores temporários, e que ficavam por muito pouco tempo, química aprendi no 1º ano, porém o segundo e terceiro ano, o professor não seguia o conteúdo proposto, não levava muito a sério, para a prova final dava uma lista de atividade, então decorávamos os resultados, e por ser de múltipla escolha, sempre conseguia tirar nota máxima, mas até hoje me entristece, saber que não aprendi química.

Em relação a matemática, tive mais sorte, a professora substituta era uma professora dedicada, foi minha professora por dois anos, tanto no primeiro, quanto no segundo ano, e no terceiro ano o professor efetivado foi quem me mostrou o quanto era capaz e me deu muita força para prestar concurso público.

Tanto o professor de matemática, quanto o professor de sociologia, diziam que podia estudar para concurso público, me contaram as experiências que eles haviam passado, e os benefícios de ser uma servidora pública. Terminei o ensino médio, com o objetivo de passar em um órgão público, porém ao sair o resultado do PAS (programa de avaliação seriada) da UnB (Universidade de Brasília), fiquei sabendo pelo site da universidade que tinha passado para o curso de pedagogia em 1º lugar, o meu curso era noturno, pois já tinha a intenção de estudar durante o dia para concurso público.

Minha decisão de ser pedagoga, foi em decorrência das aulas que minha mãe dava, e durante algumas pesquisas, vi a pedagogia hospitalar, fiquei muito apaixonada, principalmente pelo estágio na Rede Sarah. No entanto, decorrer do curso me apaixonei, e fui atrás da área hospitalar, nessa mesma época saiu edital para estágio no Sarah, então fiz as provas de seleções e passei. Esperei cerca de 1 (um) ano para ser chamada, achava tudo muito interessante na pedagogia, mas nada me atraía mais que a classe hospitalar.

No decorrer do curso, fiz alguns projetos, em áreas diferentes da classe hospitalar, para ter uma oportunidade de conhecer, mas no terceiro semestre fui chamada pela Rede, e fiquei mais apaixonada, o estágio é prática e teoria, estudei muito sobre as funções executivas, trabalhava com crianças com paralisia cerebral em neuroreabilitação, tinha aula com médicos, fisioterapeutas, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos entre outros profissionais de saúde e cada vez ficava mais empolgada, então decidi pegar o próximo projeto e matérias na área hospitalar, foi quando também comecei a trabalhar no Hospital Universitário da UnB.

Tinha me encontrado no curso, chegando ao meu objetivo, com o tempo já não conseguia mais estudar para concurso, estava pegando matérias durante o dia inteiro, e o tempo disponível estava nos estágios, finais de semana deixava para estudar, fazer relatórios e trabalhos. Tudo permanecia muito bem, estava me apaixonando cada vez mais pela pedagogia, principalmente pela pedagogia hospitalar, tive a oportunidade de estagiar no Hospital Universitário de Brasília, dar continuidade do meu trabalho do Sarah, em uma escola pública, onde também trabalhava com paralisia cerebral, participei do Programa Educação Tutorial, fui em alguns workshop do Sarah, ou seja, tentei aproveitar ao máximo a Universidade e as oportunidades que apareciam para contribuir na minha graduação.

Com toda a experiência que ia adquirindo, fui direcionando o tema da minha monografia, para a paralisia cerebral. Trabalhar com crianças deficientes foi uma desconstrução, eu aprendi a deixar de observar a deficiência e passei a observar o potencial da criança. Quando mudei a direção do meu olhar, ficou mais fácil de construir uma aprendizagem tanto para mim, quanto para a criança, ficou mais fácil ter uma relação horizontal, onde a criança me via mais como um amigo que poderia contar sempre, do que alguém aparentemente superior.

Todo o meu trabalho na Rede Sarah, deu muito certo, e pensei se seria possível realizar essa mesma construção, da ludicidade, metacognição, díade entre outras, na escola, claro que com as devidas adaptações, pois o ambiente também mudava. E assim surge a pergunta: A Ludicidade ajuda no desenvolvimento da Metacognição e Funções Executivas da criança com paralisia cerebral?

Toda a influência que tive da minha mãe foi muito importante para a escolha do meu curso. No decorrer do tempo apareceram professores muito importantes que me incentivaram a continuar na caminhada, minha família, namorado, amigos que fiz na graduação, me incentivavam falando que poderia fazer a diferença e sempre tinha que dar o meu melhor. E assim surge uma outra Rafaela Cristina, uma futura pedagoga que acredita na mudança do mundo pela educação.

PARTE 2.- MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Sabemos que o brincar da criança pode contribuir muito para o seu desenvolvimento. Existem muitos jogos e atividades lúdicas que trazem contribuição cognitiva através de seus objetivos, fazendo com que a criança desenvolva também as funções executivas para a internalização de regras sociais. A criança com paralisia cerebral pode ter muita dificuldade em internalizar regras sociais, mas como poderia ser trabalhado isso? Uma díade da criança com outra criança, professora ou até mesmo a pesquisadora ajudaria nesse processo? Que tipos de atividades poderiam ajudar o processo de planejamento das funções executivas? Será que a brincadeira, a ludicidade, pode ajudar no desenvolvimento da metacognição, do pensar sobre o pensar da criança com paralisia cerebral?

A partir destas indagações surge a pergunta: ludicidade ajuda no desenvolvimento da metacognição e funções executivas da criança com paralisia cerebral?

Sabemos que a criança com Paralisia Cerebral tem o lobo frontal atingido, assim a criança pode ter uma certa dificuldade na metacognição. Devido a isso, considero importante saber quais atividades, jogos, brincadeiras poderiam ajudar no desenvolvimento dessas crianças.

Através da ludicidade observamos o par mais capaz na díade para determinada atividade, o que ele consegue internalizar, respeitar, que personalidade está formando, que reprodução do seu contexto social está expressando, entre outros aspectos que podem ser observados durante a interação.

Durante a minha vida acadêmica tive a oportunidade de trabalhar em ambientes hospitalares e com crianças com paralisia cerebral, podendo assim observar o desenvolvimento cognitivo das mesmas e a facilidade que tinha de acessar a criança através dos jogos, atividades lúdicas e brincadeiras. Porém, ao entrar em uma escola, percebi um certo bloqueio com crianças com o mesmo diagnóstico (Paralisia Cerebral), e as atividades propostas conteudistas da escola não chegava ao seu objetivo cognitivamente.

O objetivo geral está diretamente ligado a questão da pergunta supracitada. Derivam-se assim algumas perguntas norteadoras: Como se dá o comportamento da criança com paralisia cerebral em díade? Como a ludicidade afeta a criança em

processo de apropriação das regras sociais?; Em uma díade, aquele que não possuir deficiência sempre será o par mais capaz? A partir das questões anteriores, define-se os objetivos específicos:

- Conceituar ludicidade, paralisia cerebral e desenvolvimento;
- Problematicar a partir da lógica do compartilhamento e do pertencimento, os recortes de um diário de campo construído no estágio curricular obrigatório.
- Apropriação das regras sociais por meio da ludicidade

A pesquisa realizada baseia-se, principalmente, em relatórios de observação gerados a partir do estágio curricular obrigatório (projeto 4) do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. A mesma foi realizada duas vezes na semana, 5 horas cada encontro. São 9 encontros de observação participativa e mais 9 encontros de mediação, totalizando ao todo 18 dias, ou seja, 90 horas. As mediações foram realizadas com atividades lúdicas, com o objetivo de ver os benefícios para a metacognição da criança. O estudo é realizado em uma sala de aula com uma criança de 7 (sete) anos do sexo masculino diagnosticado com paralisia cerebral. Os recursos literários (pesquisas a livros, artigos e trabalhos científicos) foram utilizados de forma conceitual, para sustentar o desenvolvimento do trabalho.

| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Inclusão e Paralisia Cerebral

Este capítulo irá tratar sobre a educação inclusiva, compartilhando algumas provocações sobre a mesma, com base nos dispositivos constituídos socialmente para implementar esse novo paradigma. Logo em seguida o capítulo irá tratar sobre o diagnóstico de paralisia cerebral, o que é, a etiologia e os tipos de paralisia. Por fim, será tratado sobre o desenvolvimento de aprendizagem vigostkyana e o lúdico na educação da criança com deficiência.

1.2 Educação Inclusiva

De acordo com Mendes (2010), a educação de crianças com deficiência teve como marco no Brasil o século XIX, tendo como principais instituições o colégio Pedro II e institutos de cegos e surdos-mudos, mais tarde com o movimento escola-novista obtivemos outros ganhos nesta época. A preocupação com o sujeito deficiente teria surgido logo após a criação de serviços de higiene mental e saúde pública.

Os princípios do movimento escola-novista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. (MENDES, 2010, p. 95).

Porém com o tempo, e o crescimento lento educacional, percebeu-se um descaso do Governo com a educação de deficientes. Mendes (2010), diz que após a segunda Guerra, inicializando a internacionalização da economia e, conseqüentemente, influências de novas culturas, houve um aumento da população pobre. À época começa a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, “intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961).” (MENDES, 2010, p. 98).

Assim, em 1958, começam as campanhas nacionais para a educação de crianças deficientes, como:

Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular. A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). (MENDES, 2010, p. 99).

A educação de deficientes sofre influências na ditadura militar, sendo estabelecida como prioridade do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974). Com o fim da ditadura e o início da democratização, a Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou que a educação para crianças com deficiência deveria ocorrer, na rede regular de ensino, garantindo o direito educacional especializado. (MENDES, 2010).

“Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...]

III - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; [...]

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. [...]

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...]

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; [...]” (BRASIL, 2011)

Hoje em dia apesar da lei ter a inclusão de crianças com deficiência como uma prioridade em sala de aula, será realmente que esta inclusão está ocorrendo? Para Correia (2012), é justamente na escola que os professores terão a oportunidade de exercer a função e ensinar para todos, independente do déficit cognitivo. Porém

nitidamente encontra-se uma necessidade de transformação pedagógica e administrativa para atender as necessidades dos alunos.

No Artigo 5º da constituição de 88 todos são iguais perante a lei, porém existe o tratamento isonômico, que diz que deve-se tratar igual os iguais e desigual os desiguais, na medida da desigualdade, ou seja, para os necessitados é necessário maiores recursos. “O foco das análises sobre as desigualdades escolares não sai dos alunos que chegam já desiguais, mas se destacam as desigualdades de qualidade das escolas”. (ARROYO, 2010, p. 3).

De acordo com Correia (2012), ao receber o aluno e não negar o direito ao conhecimento, já estará envolvida em uma concepção de inclusão, no entanto a inclusão vai mais que uma matrícula ou socialização da criança, baseia-se mais em questões de como ajudar essa criança, os seus conhecimentos prévios, adaptações necessárias, entre outras questões.

É importante ver, que a criança com deficiência tem seu potencial, porém é necessário a adaptação adequada para que ela tenha a oportunidade de mostrar a sua independência. É necessário mudarmos a nossa visão, deixar de observar o que ela não consegue fazer, o diagnóstico, e passar a observar o seu potencial. Ela é boa em desenhar? Por que não afastar/diminuir os móveis da sala e possibilitar que ela possa ir para o chão deixando-a explorar o lugar, logo em seguida permitir o seu lado criativo, desenhando sua experiência, com várias tintas, cartolinas grandes, ou até mesmo um simples papel A4 e lápis de cor? O importante é adaptar o ambiente, para que ela consiga mostrar e desenvolver o seu potencial.

É importante cobrar da escola, ou governo a adaptação adequada para seu aluno. Porém é muito mais importante para o professor, ter a consciência de inclusão, conhecer a particularidade do seu aluno, e adaptar as atividades de forma que ele possa participar junto dos seus colegas. Lembrando que adaptar a atividade não é deixar mais fácil ou mais difícil, pois assim corre-se o risco de a criança perder o interesse, mas adequar para que a atividade seja um desafio gostoso, pelo qual ela tem a capacidade de realizar.

Neste trabalho tem-se o enfoque em discutir sobre a inclusão, especialmente, a inclusão de crianças com paralisia cerebral.

1.3 O que é a Paralisia Cerebral?

A paralisia cerebral é uma alteração nos movimentos secundários, não progressiva em um cérebro imaturo, ou seja, em desenvolvimento. “Esta lesão pode determinar problemas associados como: deficiência mental, alterações da fala, distúrbios convulsivos e problemas sensoriais” (BRAGA, 1995, p.9).

A lesão no cérebro pode ocorrer ainda na concepção, enquanto ocorre o processo de mielinização do sistema nervoso central, de acordo com Braga (1995) até os dois anos de idade a mielinização do sistema nervoso central está quase completo, porém o maior grau se encontra nos primeiros 8 meses após a gestação.

Na gravidez o risco também é grande. O esperado da gestação é que se chegue aos 9 meses, se pensarmos que um mês são em média 30 dias, e o dia são 24 horas, os 9 meses serão 270 dias, o que vale 246480 horas, uma gestante durante esse tempo está propício a diversos estímulos e transformações no corpo, ou seja, se em algum momento importuno durante o processo de mielinização do feto, a gestante tomar um copo de cerveja, ser fumante, ter infecção urinária, rubéola, toxoplasmose entre outros riscos, pode ser prejudicial para a criança. Tanto que muitos casos, não se encontram a causa ou momento em que o cérebro da criança foi afetado¹.

1.3.1 Etiologia

A paralisia cerebral originária das lesões pode ocorrer nos períodos pré, peri, e pós-natais até os dois anos de idade (BRAGA, 1995).

A fase pré-natal ocorre durante a gestação, de acordo com Lucia Braga (1995) as causas podem ser infecções urinárias, rubéola, toxoplasmose, exposição à radiação, drogas, herpes zoster, hemorragias causadas pela separação da placenta e o álcool pode ser um fator prejudicial. Já a fase perinatal são complicações durante o parto, geralmente a criança se encontra em sofrimento, a maioria prematura e baixo peso. E por último, a fase pós-natal, geralmente ocasionados até os dois anos de idade, a criança geralmente sofre um traumatismo crânio-encefálico, contrai meningites, ou afogamentos, convulsões e possíveis acidentes vascular cerebral.

Para comprovação do diagnóstico é importante:

¹ Informação retirada de palestras do Hospital Rede Sarah.

História de comprometimento predominantemente motor não evolutivo; exame neurológico capaz de identificar o tipo de PC; EEG nos casos em que há epilepsia associada; TAC e RM na demonstração das alterações estruturais cerebrais. (LIMA; CIPRIANO; SILVA, 2010, p.03D)

Porém há casos, em que a equipe médica, demora anos para afirmar o diagnóstico da criança com paralisia cerebral.

1.3.2 Classificação

A paralisia cerebral pode ser dividida em dois grupos, piramidais e extrapiramidais. Porém, existem outras classificações, tudo vai depender de como o profissional ou pesquisador aborda. A classificação adotada foi a de Swaiman (1994), mostrando ser mais didática. O autor tem como critério o tipo de movimento e os membros envolvidos.

- **A paralisia cerebral espática (piramidal)**, tem como característica um enrijecimento muscular e falta de flexibilidade, exigem um grande esforço. Tendo como classificação a hemiplegia espática, diplegia espática, e a tetraplegia espática.

- Na **Hemiplegia espática** o que se tem de mais marcante é são as alterações do movimento de um lado do corpo, tanto superior, como inferior. No entanto as crianças com essas características têm um bom prognóstico motor e adquirem marcha, porém sentem uma certa dificuldade de reconhecer as texturas. (SANTOS, 2011).

- Na **Diplegia espática** o tônus muscular, acentua mais nos membros inferiores, porém não impede que os superiores sejam comprometidos também. A lesão ocorre em uma área mais próximas dos ventrículos, atingindo o trato piramidal, responsável pelos movimentos das pernas (SANTOS, 2011). De acordo com Lucia Braga (1995), a prematuridade muitas vezes é a maior consequência da diplegia espática.

- A **Triplegia espática** envolve três membros, geralmente das pernas e um braço, porém alguns autores não a consideram, porquê acreditam que de um certo modo o quarto membro também estará afetado (BRAGA, 1995).

- A **Tetragia espática** é contatada pela alteração dos movimentos nos quatro membros, incluindo troco e pescoço. Geralmente as crianças não tem força na

cervical, de acordo com Swaiman (1994), os exames mostram uma espasticidade acentuada e envolvimento do trato cortico-espinal.

- **A Paralisia Cerebral Extra Piramidal** vai envolver movimentos mais lentos e involuntários como a coreoatetose e a distonia. A coreoatetose pode vir com mais frequência em uma paralisia. Lucia Braga (1995) explica que a coreoatetose é uma lesão encontrada mais nos núcleos da base, responsável pela coordenação motora, emoções e cognições e a distonia encontra-se movimentos mais lentos principalmente na cabeça e no pescoço.

- **Tipo Misto** vai associar as duas lesões, piramidais e extrapiramidais. Porém é a alteração motora predominante que vai classificar o quadro. (BRAGA, 1995).

Mas e como se desenvolve essa criança incluída na escola e que apresente um quadro de paralisia cerebral?

1.4 Desenvolvimento e Aprendizagem Vigostkiana

Para Vygotsky (1991) o aprendizado tem como resultado o desenvolvimento mental, e a aprendizagem ocorre justamente quando a criança interage com outras pessoas. Para ele, a criança aprende muito antes de entrar em uma escola, pois ao assimilar os nomes de objetos no ambiente, já seria uma aprendizagem.

Vygotsky propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro que denomina de desenvolvimento real e o segundo o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real, seria a fase em que a criança está com certos ciclos dos desenvolvimentos completos, ou seja, consegue fazer por si mesma. Já o desenvolvimento eminente, seria aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas, que estão em processo de maturação, seria o desenvolvimento real de amanhã. (BRAGA, 1995)

Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem fornecimento de pistas (...). Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

A mediação utilizada na zona de desenvolvimento potencial pode auxiliar na metacognição e funções executivas da criança.

A Metacognição e Funções Executivas são dois conceitos distintos que remetem a capacidades mentais parecidas, de acordo com Corso et al. (2013). Tais capacidades são definidas como metacognição em uma abordagem psicológica e como funções executivas em uma abordagem neuropsicológica.

Segundo Martin et al., citado por Braga (2008), a metacognição tem uma relação ao processo de aprender às capacidades de planejamento e regulação da própria atividade em função. Considera-se que seria a capacidade de compreender e de refletir sobre o próprio estado mental, conhecimento e monitoração e auto – regulação dos processos cognitivos. No campo da Educação, confere-se às estratégias metacognitivas, entendidas aí como um conjunto de práticas e procedimentos, o potencial para aprimorar o processo do aprendizado.

Já as funções executivas têm essa capacidade de organizar as capacidades perceptivas, ou seja, finalidade de eleger um objetivo; decidir o início da proposta; planejar as etapas de execução, monitorar, comparar e avaliar o resultado final em relação ao objetivo inicial.

De acordo com Braga e Júnior (2008), a alteração das funções executivas pode prejudicar a habilidade da criança ou do adolescente em realizar tarefas que dependem do uso de habilidades específicas preservadas. Já o estudo e ótica piagetiana, monitorar e avaliar as próprias capacidades de memória é um exemplo de metacognição, e este estudo é somente um dos muitos que mostram avanços evolutivos marcados nas habilidades metacognitivas a partir dos 7 anos.

Como o lúdico auxilia na educação de crianças com deficiência?

1.5 Lúdico na Educação de Crianças com Deficiência

De acordo com Maluf (2012), a atividade lúdica pode ser um instrumento facilitador do ensino-aprendizagem e é pelo mesmo que ela adquire muitas conquistas individuais e coletivas. Sendo uma animação que tem a intenção de causar prazer e entretenimento para quem está praticando, envolvendo sempre o ato, o pensamento e o sentimento.

Para Vygotsky (1991), definir que o brinquedo é uma forma de prazer, pode ser incorreto, sua primeira hipótese é que existem muitas formas da criança ter prazer e que podem ser mais intensas que o brinquedo, como por exemplo, a chupeta. E como segundo argumento, muitas vezes um jogo ou a própria atividade lúdica pode não

estar sendo agradável para a criança.

Porém é notório que quando a atividade lúdica em um ambiente escolar é prazerosa, a criança adquire novas habilidades de forma natural, e assim se tem a possibilidade de gerar uma vontade de aprender e ao mesmo tempo permitir o prazer, além de dar a possibilidade de observar o que a criança está fazendo e como está se organizando. Maluf (2012), cita alguns benefícios da atividade lúdica: Assimilação de valores; Aquisição de comportamento; Desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento; Aprimoramento de habilidades e a Socialização. Além de desenvolver o seu potencial criativo, ou seja, é capaz de transformar a função dos objetos, no que realmente deseja, tal imaginação também demonstra os primeiros sinais da sua emancipação em relação as suas restrições. “Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com areia, ela faz bolos, doces para sua festa de aniversário imaginária; e, ainda, cadeiras se transformam em trem, em que ela tem a função de conduto, imitando o adulto” (BENJAMIN, 2002 apud BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006).

Vygotsky (1991) diz que a imaginação é um brinquedo sem ação, ou seja, o brinquedo envolve uma situação imaginária, ou uma situação imaginária envolve um brinquedo. Por exemplo, a boneca faz com que a criança se imagine mãe, seguindo uma regra estabelecida socialmente ou a vassoura pode deixar de ser vassoura e naquele momento ser um cavalo, conforme a criança deseje. Fazendo com que os objetos com os quais a criança se relaciona, tenham um significado e que se modifica à medida em que a ela se desenvolve.

O brinquedo opera com um significado alienado numa situação real [...] a criança segue o caminho do menor esforço, pois o brinquedo está unido ao prazer, e ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 66).

Em um projeto criado por Michael Cole, no Laboratório de Cognição Humana Comparada, Universidade da Califórnia, San Diego, com o objetivo de promover a interação social tornando-se um meio para a generalização da informação e base para o desenvolvimento de habilidades, é aplicado em um contexto de reabilitação com crianças com lesão cerebral na Rede Sarah de Neuroreabilitação, Brasília. O projeto tem por objetivo promover o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com

diferentes tipos de deficiência, como: paralisia cerebral, lesão cerebral traumático e neurocognitivas.

É um mundo de brincadeiras, onde estudantes sem muito treinamentos ou técnicas, vão compor esse sistema organizado em formas de jogo. Ou seja, vão trabalhar questões comportamentais, incluindo combinados, autorreflexão, comunicação entre outros processos cognitivos através da brincadeira. É uma microcultura com regras, divisão de trabalho, formação de laços, entre as crianças, estudantes universitários e outros membros da equipe de reabilitação.

Nossas evidências mostram que a participação no “mundo de brincadeira” produz mudanças cognitivas e sociais que se generalizam amplamente em outros processos cognitivos e comportamentos sociais que não são específicos do “mundo de brincadeira”. Em outras palavras, esse mundo serve como instrumento de generalização para um amplo conjunto de processos cognitivos e sociais que não são, explicitamente, o objeto educativo. (COLE; ROSSI; BRAGA, 2010, p. 133).

O projeto por meio da ludicidade, mediação da zona de desenvolvimento proximal e autonomia da criança, trouxe resultados positivos para os pacientes. As crianças realizam atividades de acordo com suas necessidades e potenciais, oferecendo sempre a oportunidade de interagir com outras crianças, que enfrentam desafios semelhantes, com os estudantes e profissionais do projeto. Consequentemente as crianças levam tais aprendizagens para a vida cotidiana, fazendo com que a criança reconheça seu espaço no mundo junto das suas potencialidades.

Esses resultados preliminares mostram que a aprendizagem cooperativa, baseada na interação social, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança com lesão cerebral e pode ser conduzido de maneira agradável, divertida e desafiadora. ” (COLE; ROSSI; BRAGA, 2010, p. 140).

Para Lindquist (1993), o brincar provoca estímulos, todo mundo se descontraí e o estresse diminui, principalmente para as crianças enfermas em hospitais. O brincar também proporciona a observação da capacidade motora da criança, além de desenvolver áreas como a coordenação motora, ritmo, equilíbrio, agilidade e elementos básicos como esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal.

No ambiente escolar não deve ser diferente, é preciso aproveitar e desenvolver as habilidades da criança através das atividades que os divirtam, que eles gostam, assim estaremos estimulando as crianças para os exercícios que desejamos que conclua. A criança deficiente geralmente é superprotegida pelos pais, prejudicando mesmo que sem querer os seus desenvolvimentos, por isso é sempre importante evidenciar a potencialidade da criança e não fixar na sua deficiência.

É importante mostrar para os pais materiais de fácil acesso, adaptado ao nível mental da criança.

É preciso mostrar-lhes que as crianças sabem brincar com as outras, apesar da sua deficiência [...] constatar que a criança se exercita com o mesmo material que as outras crianças normalmente desenvolvidas; que a criança utiliza espontaneamente as duas mãos em momentos que a exigem, mesmo sendo a mão deficiente apenas uma mão de apoio. (LINDQUIST, 1993, p. 63).

Os jogos além de fazer com que a criança tenha o contato e saiba lidar com as regras, ajuda a compreender o mundo real. Ao observarmos uma criança brincando com boneca, observaremos uma recriação do que ela observa em seu contexto familiar. É uma forma de comunicação ao mesmo tempo, pois a criança se expressa pelas brincadeiras, coloca em prática aquilo que pensa, aquilo que vê e o que sente.

Segundo Piaget, os jogos baseados em regras são modelos da sociedade para as crianças em dois aspectos intimamente relacionados. Em primeiro lugar, são instituições sociais, pois permanecem basicamente os mesmos à medida que são transmitidas de uma geração para a próxima. Assim como outras instituições sociais – um culto religioso, por exemplo – os jogos baseados em regras proporcionam uma estrutura de regras já existente sobre a maneira como as pessoas devem se comportar em circunstâncias sociais específicas. (COLE; COLE, 2004, p. 574).

Em vista dos argumentos apresentados faz-se necessário que o brincar para a criança permita muitas vantagens para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e físico, trazendo noções comportamentais, relações espaciais (topológicas), sociais, entre outras, auxiliando na metacognição, modulação comportamental e o mais importante, construindo sua história.

Incluir a partir do lúdico e da brincadeira, com crianças com paralisia cerebral, parecem-nos uma forma possível de garantir desenvolvimento e aprendizagem.

| METODOLOGIA

O escopo desse trabalho aborda, em forma de pesquisa, a ludicidade no desenvolvimento da metacognição e funções executivas de uma criança diagnosticada com paralisia cerebral. Através de jogos, música, livros interativos e outros materiais recicláveis utilizados no dia-a-dia, buscou-se educar e ensinar uma criança com esse diagnóstico por serem meios de explorar sua criatividade e conhecimento. A escolha do caminho metodológico para acompanhá-lo se deu a partir de uma abordagem qualitativa.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa utiliza métodos que são humanísticos e interativos, buscando o envolvimento da participação ativa e sensível dos participantes, evitando perturbar, estabelecendo sempre a harmonia e credibilidade com as pessoas dos estudos.

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. ” (CRESWELL, 2007, p. 186.)

Portanto, “o pesquisador nas ciências sociais, incluindo a pesquisa educacional é parte do mundo social e o pesquisador não é um relator e sim um agente ativo na construção do mundo. “ (RICARDO, 2008 apud ALVES, 2016)

Para esta pesquisa, a abordagem qualitativa nos pareceu a mais adequada para responder aos objetivos desse estudo.

2.2 Análise Documental

Segundo Oliveira (2007), os documentos serão registros escritos que proporcionarão informações mais detalhadas para a compreensão de fatos, possibilitando constituir manifestações registradas de aspectos de determinado grupo, como exemplo.

Para Moreira (2005), a análise documental deve ser um reflexo da fonte original, tendo duas perspectivas, investigação baseada em documentos, ou o

processo de intervenção sob o material. Permitindo sempre a avaliação das informações contidas no documento, contextualizando sempre os fatos.

2.3 Observação Participante

A observação participante segundo Gil (2008), é onde o pesquisador tem uma participação real na vida da comunidade, a qual pode se dar de forma “natural”, possibilitando que o investigador pertença a comunidade, ou artificial, quando o investigador se integra ao grupo. Neste caso, a pesquisa apresentada, foi a participação artificial.

Com o pesquisador, pode-se ter uma visão mais detalhada da realidade coisas, pois a observação permitiu a interação do pesquisador com o meio trazendo condições de compreender a cultura ou microcultura, do que estava pesquisando.

2.4 Diário de Campo

Segundo Barbier (2007) o diário é um conjunto de escritos, do que o pesquisador observou durante a pesquisa. Contudo é importante lembrar que o diário é algo privado, pois ali é um instrumento pessoal, aberto aos sentimentos do pesquisador.

Como lembra Minayo (1993), o diário de campo:

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (MINAYO, 1993, p. 100)

Em outras palavras, pode-se dizer que o diário de campo se trata de uma ferramenta técnica que consiste em registrar informações como atitudes e fatos percebidos no campo de pesquisa. Geralmente os registros são feitos diariamente, identificando nele pontos como o local da pesquisa, quem está envolvido e tudo o que foi investigado para depois ser feita análise.

2.5 Procedimento de pesquisa

A pesquisa realizada é qualitativa, baseia-se em um diário de campo,

constituído a partir do registro de uma prática realizada duas vezes por semana, 5 horas em cada encontro. Foram 9 encontros de observação participativa e mais 9 encontros de mediação, totalizando ao todo 18 dias, ou seja, 90 horas. As mediações foram realizadas com atividades lúdicas, com o objetivo de ver os benefícios para a metacognição da criança. O estudo foi realizado em uma sala de aula com uma criança de 7 (sete) anos do sexo masculino diagnosticado com paralisia cerebral.

O estudo realizado baseia-se, principalmente, em relatórios de observação (diários de campo) gerados a partir de um estágio obrigatório, também conhecido como Projeto 4 da Universidade de Brasília, análise de documentos referentes ao aluno, material da escola e observação participante.

A escolha da escola levou em consideração a parte da disponibilidade e desejo dos participantes, mediante apresentação dos objetivos da pesquisa.

2.6 Caracterização da Escola

O estágio de observação foi feito em uma escola da região administrativa do Distrito Federal, Cruzeiro Novo. Constituída de 4 (quatro) funcionários na equipe da direção – Diretora, Vice-diretora, Supervisora e Chefe de secretaria – com formação profissional em pedagogia e administração.

A escola é constituída de 15 salas de aula, atendendo em média 310 alunos, mais 3 banheiros para os alunos – um para os meninos, um para as meninas, e um adaptado para deficientes físicos –, 1 banheiro para os professores e outro para os demais funcionários. Possui uma cantina e área específica para o lanche, sala de recurso mais as salas complementares para coordenação, professores, direção e sala de leitura. A escola é bem equipada com materiais didático-pedagógicos. Para os professores há mapas, globos, retroprojektor, TV, DVD, filmes, aparelho de som e livros. Para os alunos há computadores, livros didáticos, jogos diversos, uniformes e material para Educação Física. O espaço para desenvolvimento de atividade lúdica e Educação Física são realizadas em quadra poliesportiva, horta pedagógica e parquinho infantil (temporariamente fechado para manutenção).

Além das dependências citadas, a escola conta ainda com um pátio coberto para a realização das entradas do turno e para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e culturais. Aos alunos deficientes são destinadas rampas de acessibilidade e banheiro adaptado. O laboratório de informática possui 16

(dezesseis) computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do Ministério de Educação (MEC), com mesas adequadas e um projetor multimídia. A sala de vídeo possui 02 (dois) televisores e 01 (um) aparelho de DVD. A sala de leitura possui um acervo bibliográfico de aproximadamente 950 livros e 10 jogos com mesa e cadeira, para realização de projetos pedagógicos.

A escola atende do 1º ao 5º ano, tanto no turno matutino quanto o vespertino. Tem atividades complementares como a Escola Parque da 313/314 Sul todas as sextas-feiras além das recreações livres.

O quadro de professores permanentes são 25 e contratados são 3, já no quadro de funcionários têm a equipe da secretaria e auxiliares de educação. No apoio pedagógico têm o coordenador, orientador educacional, psicólogo escolar e equipe de atendimento psicopedagógico.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico a escola tem:

I – Participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – Respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – Autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – Transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – Garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – Democratização das relações pedagógicas, de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – Valorização do profissional da educação.

2.7 Caracterização da Turma

A turma era pequena, com 15 crianças, entre elas uma com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual

e outra com paralisia cerebral que consiste em um conjunto de desordens permanentes que afetam o movimento e postura e muitas vezes, o intelectual também.

À época a turma estava no 2º ano do ensino fundamental que o turno iniciava às 13:30 da tarde e saem 18:30 da noite. São dinâmicos, participativos e calmos. Percebo que são muito prestativos uns com os outros, se interessam muito pelo conteúdo proposto pela professora e a maioria tem uma boa leitura e interpretação de texto.

Pelo fato da professora ser muito dinâmica nos conteúdos, a turma acabava explorando muito a criatividade, através de jogos, atividades artísticas e leitura. No tempo que fiquei em sala de aula, não vi necessidade de gritos por parte da professora, muitas vezes observei que só bastava um olhar da professora para a turma se acalmar.

Como estudante achei impressionante, pois a turma é considerada uma das mais calmas da escola, recebendo elogios desde o ano anterior.

2.8 Caracterização da Professora

A professora tem dois filhos, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Cursou o ensino médio na escola normal de Brasília, fez o ensino superior em Pedagogia na UniDF (Centro Universitário do Distrito Federal) e se especializou em Educação Inclusiva. Tem 23 anos e 4 meses de experiência no magistério e 20 anos e 4 meses de experiência no 2º ano.

A professora tem duas crianças em inclusão na sala de aula. Ela explica que toda teoria da inclusão em sala de aula é muito linda, porém quando se encara uma escola pública, não tendo os recursos necessários e mais uma turma para dar atenção, acha que tudo fica mais difícil. No entanto expõe que com todos os alunos deficientes que passou por ela, percebeu grande avanço no conteúdo e isso a emociona e ao mesmo tempo a preocupa, pois mesmo com toda a experiência, a criança utilizada para a pesquisa, ainda parece ser um grande desafio cognitivo.

A professora luta e acredita no potencial da criança, procurando desenvolver o mesmo com atividades adequadas a ela. No entanto, percebemos que muitas vezes a criança não fica estimulada ao ver que não consegue acompanhar a turma. Outra questão a ser levantado é a reprovação de ano da criança, pois com o tempo ela se

incomoda por estar tão fora da faixa etária da turma. Essas são duas questões que são muitas vezes difíceis de decidir em sua opinião.

2.9 Caracterização da Criança

A criança tem 7 (sete) anos, cursa o 2º ano do ensino fundamental I. Diagnosticado com paralisia cerebral tipo hemiplegia espática à direita, anteriormente de prematuridade e várias intercorrências no período neonatal (CID GRO 2) – SARAH. Não anda e necessita de cadeira de rodas para locomoção e transporte, dentro e fora do domicílio. Nasceu prematuro de 6 (seis) meses, teve parada cardíaca e necessitou de internação hospitalar por período aproximados de 3 (três) meses.

Não tem o diagnóstico de deficiência intelectual, porém é visível que seu processo apresenta algumas singularidades e necessita de uma intervenção cuidadosa. Seus exames e diagnósticos são antigos e necessitam ser realizados novamente. Sua memória recente e presente demonstram um e vir que ora nos remete a ficar mais atentos com seu desenvolvimento, observados durante as realizações de atividades.

O aluno Gabriel², é alegre, carinhoso, demonstra gostar da escola, é assíduo as aulas e participativo nas atividades propostas dentro de suas limitações. Seu processo de aprendizagem acerca do letramento mostra que não reconhece as letras, do seu nome e usa alguns sinais gráficos para representar, sinais não compreensíveis. Apresenta dificuldades nas relações topológicas, entre outros conceitos básicos como: igual/diferente, grosso/fino, entre outros.

Foi observado também que durante as realizações da atividade, o aluno apresenta dificuldade para enxergar o papel, virando o rosto e dando a impressão que seu campo visual não seja suficiente. Nas atividades de raciocínio lógico matemático, ele realiza contagem oral até 12 aproximadamente, porém, não reconhece alguns desses números e quantidades. Na sequência por cores apresenta grandes dificuldades, realizando somente com ajuda.

O Gabriel é acompanhado pela sala de recursos e também por uma monitora para ajudá-lo em atividades de vida cotidiana. Na sala, o aluno mostra-se tranquilo,

² Nome fictício para preservar o anonimato do participante.

interage bem com os colegas e professora, é participativo. Expressa-se com facilidade e seu vocabulário é compatível com a faixa etária.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise crítica a seguir foi feita a partir dos diários de campo em uma escola do Distrito Federal, reconhecida por sua prática escolar inclusiva, em turmas de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental I. A perspectiva adotada foi a da criança com deficiência, abrangendo informações da turma, professora e acompanhante, por meio dos procedimentos de observação participativa. O estudo possibilitou a identificação de aspectos importantes que pertencem e coexistem no espaço social da sala de aula, organizados por nós em duas categorias, quais sejam: *Prática docente pautada pela lógica do compartilhamento e prática docente pautada pela lógica do pertencimento.*

3.1 Lógica do compartilhamento e Pertencimento

Percebe-se que o modelo social, em muitos casos aponta barreiras para desenvolve o aprendizado da pessoa com deficiência, impedindo a inclusão das pessoas e sua inserção social. Um dos ambientes mais importantes é a escola, que não parece preparada para receber as crianças deficientes, e assim a criança não poderá participar igualmente da escola, se a mesma não for inclusiva.

Ser inclusiva também não quer dizer, ter o mesmo aluno na escola, mas não na mesma sala, condicionar a adaptação da criança as exigências do meio, homogeneização ou atendimento segregado. Isso é apenas um compartilhamento com a criança, porém ela não participa do meio.

A integração e inclusão são paradigmas dentro do movimento inclusivo: a integração ressalta mais a inserção do aluno com deficiência, “preparando-o” para conviver na escola regular, ou seja, depende da capacidade do aluno de se adaptar, já a inclusão seria a adaptação da escola para a pessoa com deficiência, seu objetivo é buscar sua escolarização. Existem duas teorias, que rodeiam tais conceitos: Teoria do Meio Menos Restritivo e a Teoria do Meio Mais Favorável Possível.

Neste sentido, de acordo com a Teoria do Meio Menos Restritivo Possível, as pessoas com deficiência, desde a infância, devem ser atendidas à parte, em serviços e programas individualizados, como os oferecidos por instituições especializadas, creches, escolas e classes especiais de educação infantil, de ensino fundamental, entre outros. Por outro lado, a Teoria do Meio Mais Favorável Possível visa ao aperfeiçoamento dos atendimentos e programas educativos, sem que

precisem ser individualizados, mas que possam atender e beneficiar todas as crianças, na sua pluralidade. (SOUZA et al., 2005, p. 18).

E o objetivo da prática docente pautada pela lógica do pertencimento, é utilizar a Teoria do Meio Mais Favorável Possível, pelo lúdico pedagógico, viabilizando o trabalho da metacognição e inclusão da criança no espaço escolar e assim sentir-se parte do meio.

3.1.1 Rotina

A primeira observação feita, foi a rotina, como a escola se organiza na chegada dessa criança. As crianças ficam atrás da grade, porém depois do portão da escola, ou seja, você entra na escola, e depois vem uma grade e é justamente ali que as crianças ficam com os pais. Ao tocar o sinal – no caso é o porteiro o responsável - Cada criança se direciona para sua fila - sua turma. E ao entrarem os pais ficam no limite da grade e permite que a criança se direcione sozinhas à fila, porém com o Gabriel é diferente, ele não permanece na fila, mas com a tia, sentado em um dos bancos, a tia também não permanece com os outros pais (no limite da grade), faz questão de entrar e esperar o momento no pátio acabar, somente quando as crianças vão para as salas que a monitora consegue ir até a criança e leva-lo até a sala de aula. Os professores ficam na sala dos professores e saem após ouvirem o sinal, não tem ninguém para organizar a fila, as crianças já internalizaram bem as regras, até os menores, do 1º ano.

Depois os professores vão ao pátio se direcionam para cada turma, e a diretora, coordenadora, ou até mesmo alguma professora faz a recepção, não percebi uma ordem entre elas. Primeiro começam com um recado, caso tenham, e depois uma música relacionada ao projeto do bimestre. Ao terminarem, a primeira fila - os mais novos- vão para a sala, e assim vai indo, da primeira à última fila. Ao todo são 7 fileiras, do 1º B, 2º B e C, 3º B e C, 4º, 5º C e D.

A turma que eu observava era o 2º B, então segui a professora junto dos alunos. Ao entrarmos na sala, cada aluno senta a suas respectivas cadeiras, que foi direcionado pela professora. E após se organizarem os materiais em seus lugares, a professora os chamam para o fundo da sala, em uma roda, para conversarem como foi o feriado de todos. Cada criança tem sua vez de falar, porém a professora respeita os que não estão à vontade de falar no momento.

Após a conversa em roda, a professora acompanha todos para pegarem um livro na biblioteca, é uma leitura partilhada, pois ao se reunirem em roda, explicam do que se trata o livro e se recomendam pegar o mesmo livro. A iniciativa estimula a leitura e o gosto pelos livros, as crianças se habituem a ir para a biblioteca e a escolher os livros que mais se identificam. Cada livro é marcado por uma fita, amarelo são os livros do 1º ano, verde são os livros do 2º e 3º ano, vermelho são os livros do 3º e 4º ano e o azul são os livros do 4º e 5º ano, a organização facilita muito, mas nada impede que as crianças possam pegar livros de outros anos. O Gabriel não sabe ler, então pega livros apenas para observar as imagens sem mediação da professora ou por parte da acompanhante. Na roda ele também não comenta sobre o seu livro, mas permanece sentado no chão (sempre desce da cadeira de rodas), junto dos seus colegas.

Logo em seguida a professora começa alguma atividade na sala de aula, até que venha a hora do lanche e em seguida o intervalo, e ao retornarem dão continuidade ao mesmo exercício, ou iniciam outro. Todas as crianças da sala nunca ficam sem atividades, sempre estão ocupadas. Durante o lanche, a acompanhante ou alguma colega da turma, empurra a cadeira de rodas do Gabriel, até o refeitório, a monitora pega o lanche da escola, leva até ele, e permite que ele fique com as outras crianças comendo, enquanto ela fica com as professoras, já no intervalo, o Gabriel vai para a sala da orientação pedagógica assistir um filme, e a acompanhante para a sala dos professores, enquanto as outras crianças permanecem brincando no pátio da escola.

Enquanto a turma faz as atividades, a professora aproveita para dar atenção as duas crianças que tem deficiência na sala, ou seja, o Gabriel e outra aluna com deficiência intelectual, passando atividades adaptadas para os mesmos. Nesse momento a acompanhante do Gabriel lhe ajuda, porém não tem formação pedagógica. A acompanhante do Gabriel, vai embora 5 (cinco) horas, porém as aulas se estendem até as 18h. Então 5 (cinco) minutos antes de ir embora, aproveita para leva-lo ao banheiro.

Ao final da aula, todas as crianças ficam livres para ler uma história ou conversarem até seus pais chegarem, os pais buscam na porta da sala, algumas crianças vão de transporte escolar, e outras tem permissão de voltarem sozinhas. No caso do Gabriel, a tia que vai lhe deixar, também o busca. Nesse momento, a criança não vai conversar com as outras, porém a professora aproveita, para ter mais um

momento com ele, e passar mais algumas atividades pedagógicas.

Na rotina percebe-se que não há um pertencimento da criança em relação a rotina, apenas um compartilhamento. Não digo que isso aconteceu pela falta de vontade dos profissionais da escola, pois enquanto estava lá, percebi muita dedicação e vontade de mudança. Porém existe uma carência de informações. A acompanhante do Gabriel é concursada pela Secretaria de Educação, porém não tem formação em pedagogia, e acredito que para acompanhar uma criança com deficiência, é necessário no mínimo ter uma formação em pedagogia junto da psicologia. Os professores em sala de aula, tem uma formação muito básica de inclusão, a professora do Gabriel se esforçava muito, tanto que conseguia dar uma atenção particular para as duas crianças que permaneciam em inclusão, sem prejudicar o resto da turma. É uma professora que tinha muita experiência, conseguiu alfabetizar muitas crianças deficientes, e sempre me falou que não desistiria do Gabriel, mas talvez faltasse alguém para compartilhar sua vivência e ao mesmo tempo, pudesse lhe dar algumas dicas, um profissional da saúde por exemplo.

3.1.2 A percepção das diferenças, características da criança

O Gabriel tem todas as suas atividades adaptadas, são atividades xerocadas de livros da educação infantil, apesar dele estar no 2º ano. De vez em quando a professora consegue passar atividades que vão além das folhas, mas isso é bem raro. A criança, aparentemente, está no estágio operatório-concreto, ao manipular os objetos consegue identificar a quantidade, porém ao perguntar, qual número é maior, com uma hipótese 2 (dois) ou 7 (sete), ele responde aleatoriamente, como se estivesse chutando a resposta. “A reversibilidade total será alcançada no estágio operatório concreto, pois o sujeito começa a raciocinar com coerência sobre objetos concretos” (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 139)

A professora diz estar trabalhando com o alfabeto, ele apresenta grande dificuldade na grafia, e não tem adaptação para o mesmo, então a professora confeccionou letras de borracha e optou por trabalhar a fonética, enfatizando bem o som de cada letra. Por exemplo: sonorizava AAAAAALface, EEEEElefante, IIIIIÍndio e depois perguntava com que letra começa certo objeto ou imagem, na maioria das vezes ele acertava, às vezes, apresentava cansaço, mas a professora repetia com a mesma intensidade o som, e então ele conseguia fazer a associação. A mais ou

menos 6 (seis) meses, a professora vem trabalhando com as vogais, e finalmente ele estava conseguindo internalizar.

As atividades que ligam um número ao outro, até que forme um desenho, Gabriel mostra dificuldade ao fazer o traço, devido à paralisia cerebral, além de sentir dificuldade de entender o comando, este precisando ser repetido por várias vezes, mas é como se não fizesse muito sentido para ele, por isso, a necessidade de ser concreto nas explicações, auxiliando sempre que possível, até que consiga fazer sozinho.

O Gabriel sempre chegava na escola contando várias histórias de casa, sempre mantendo muito diálogo e assim desenvolvendo sua interação com o outro, principalmente com os adultos da escola.

As relações da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, através do qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional. (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328)

E assim fui percebendo que sua memória longa era melhor que a sua memória recente, pois para lembrar situações presentes, ao qual acabamos de dizer, ele apresenta dificuldades para lembrar. Nesse momento, seria importante trabalhar estratégias de memorização, para que aos poucos ele pudesse criar as suas próprias estratégias, tendo assim mais autonomia e trabalhando a metacognição (precisa ter seu ritmo reconhecido, estimulado).

3.2 Prática docente pautada pela lógica do pertencimento

Iniciando um pertencimento da criança na escola, começamos o dia diferente dos outros, a tia do Gabriel, ao invés de permanecer com ele no acolhimento, deixou-o na fila juntos dos outros colegas e foi embora. Ao irem para a sala de aula, a monitora o levou. Ao passarmos pelos corredores, as crianças o cumprimentavam com toques de mão, inclusive os que não eram da mesma sala, pois nesse momento não existia alguém que pudesse intimidá-los, todos estavam em uma relação horizontal. É comum observar uma superproteção dos pais em relação a criança, principalmente do responsável com uma criança deficiente. Porém é importante trabalhar a sua autonomia e independência.

Maccoby (Z9S4) chama essa divisão de responsabilidade de co-regulação a qual é baseada na cooperação entre pais-filhos, e requer que os pais elaborem métodos de monitoramento, orientação e apoio de seus filhos para quando não houver adultos presentes, usando o tempo em que estão juntos para reforçar o entendimento de seus filhos sobre o certo e o errado, sobre o que é seguro e inseguro, e de quando precisam pedir a ajuda de adultos. (COLE; ROSSI; BRAGA, 2010, p.603.).

A primeira atividade que a turma faz, o Gabriel faz em conjunto, e assim pode sentir-se incluído nas atividades em conjuntos. Para facilitar foi feito um quadro de valores de tamanho consideravelmente grande, trabalhando com o material dourado. A criança pode ir para o chão e participar da atividade, mesmo que de forma simples como tirar as peças ou colocá-las. Na medida em que a atividade ocorria, ia explicando o que estava acontecendo, a turma já trabalhava com as centenas, o Gabriel ainda permanecia nas unidades, porém foi possível trabalhar em conjunto, pois existia alguém para fazer uma mediação ocorrendo assim uma díade. Pois ao trabalhar essa zona de desenvolvimento proximal, foi possível ter uma prática docente pautada pela lógica do pertencimento.

Durante as atividades em conjunto, o Gabriel mostrava-se à vontade, sempre sorrindo e socializando com os outros colegas, não apresentava incômodo nem dificuldade.

Em certos momentos da minha observação, percebi que o Gabriel tinha uma certa dificuldade de sucessor e antecessor. Pois quando a professora fazia uma certa atividade que consistia em pegar alguns palitos de picolé coloridos em determinada ordem - amarelo, verde e vermelho - e colocar em sequência para que ele reproduzisse, ao perguntar o que vinha antes do verde, ou depois do verde, ele mostrava dificuldade e errava. Então decidi trazer uma estratégia, e perguntei qual era a mão que ele tinha mais facilidade, ele me mostrou a mão esquerda, sendo assim expliquei que a mão esquerda seria sempre antecedente, e a mão que teria mais dificuldade seria descendente. Assim ele conseguiu acertar mais vezes, de vez em quando errava, mas voltava a lembrar repetindo várias vezes a associação das mãos.

As atividades do Gabriel são ampliadas a 140 em uma folha A4, devido a sua dificuldade na visão, o desenho toma todo o espaço da folha. A criança apresenta cansaço, distrai-se facilmente com os colegas, gosta de ficar apontando lápis, bebendo água “toda hora”. Ele demonstra não gostar muito das pinturas, quase sempre demonstra que a atividade é cansativa, e por ter muitas letras, a pintura se

estendeu a tarde inteira.

Nas atividades o Gabriel mostra insegurança nas respostas, durante as tardes tentei mostrar que não tem problema em errar, mas que é importante tentar realizá-las. Ao fazer desenhos percebi que está 1º fase entre o realismo fortuito e o realismo intencional ou intelectual, pois percebe-se uma semelhança entre o objeto real, e uma coerência entre as imagens. “A fase do realismo intelectual abrange dos 04 anos e meio aos 08 anos de idade, há uma evolução em relação às fases anteriores, entretanto não há preocupação com as perspectivas visuais. (PAIVA; FELIX; ALVES, 2015, p. 02). Acredito que tais atividades ajudam o Gabriel a pensar cognitivamente nas relações espaciais topológicas elementares, e o desenho é uma forma de avaliação da construção espacial que a criança está formando.

3.2.1 O lúdico no acolhimento

Uma das situações necessárias que achei importante intervir, e trazer o lúdico, foi na socialização do Gabriel durante o intervalo. Primeiramente pedi que ele descesse da cadeira e ficasse no chão, pois sabia que teria um domínio maior do espaço, e o quanto gostava de ficar no chão, descia com muita facilidade. O levei para um piso liso, e dei o jogo da memória, pois assim teria a oportunidade de trabalhar duas questões, a memória recente, pela qual já havia percebido ser falha e a sua socialização.

Dependendo de algumas atividades em sala de aula, permito que ele desça da cadeira de rodas, então resolvi perguntar o que ele prefere, ficar na cadeira ou descer, e ele me responde de forma muito simples: “Prefiro ficar com os meus amigos”. Ele desce e sobe da cadeira sozinho, de vez em quando percebo dificuldade, pergunto se quer ajuda, mas na maioria das vezes recusa. Tanto que faz questão ao terminar as atividades e entregar pessoalmente para a professora.

Comecei o jogo com ele, e com o tempo outras crianças foram chegando e socializando. “As crianças acolhiam mais facilmente os colegas com deficiências com os quais podiam compartilhar alguma atividade, ou que tinham alguns atributos que favoreciam as aproximações”. (ARAÚJO, 2010, p.127).

Não percebi estranhamento das crianças como Gabriel, e ao brincar também não facilitam, jogam de forma correta e competitiva, apesar da criança demonstrar dificuldade de recordar o que tinha acabado de observar ao virar as peças, ele

conseguiu acertar algumas peças, de vez em quando ele desvirava duas peças (as mesmas), em várias jogadas seguintes, às vezes demorava a reconhecer que na jogada passada, já tinha desvirado e não acertado. Nesse momento decidi ajuda-lo, pois estava sendo o par mais capaz, reduzi as peças, pedi que escolhesse apenas 5 pares de fruta, e na medida que íamos jogando, recordava as regras do jogo, de virar somente duas a cada jogada e caso acertasse poderia jogar novamente, caso contrário, era a vez do próximo jogador. Fazia questão de perguntar qual peça havia acabado de virar, e que ele repetisse em voz alta, o que lhe ajudou bastante.

Meu objetivo não era facilitar, mas criar estratégias de memorização, e ao mesmo tempo trabalhar a metacognição. Por isso a importância da díade e do reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal. “Um bom companheiro de brincadeiras e alguém com quem a criança consegue atingir um alto nível de coordenação, o que conduz a mais divertimento, mais solidariedade e melhor humor.” (COLE; COLE, 2004, p. 599)

Durante as jogadas, Gabriel, não aceitava que os outros roubassem, e falava que era algo errado, mas ao seu parceiro se distrair, ele desvirava mais duas peças e depois voltava para o lugar, para dizer que ainda não tinha jogado. Percebi duas coisas: a primeira foi a metacognição, onde utilizou uma estratégia para ganhar o jogo, o que foi muito sagaz e que a criança ainda se encontrava em um estágio egocêntrico.

Piaget (1932/1965) enfatizava que o surgimento dos jogos baseados em regras teria uma importância dupla para o desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, ele encarava a capacidade para se envolver em jogos baseados em regras como uma manifestação de operações concretas na esfera social, correspondendo a um egocentrismo decrescente, o surgimento da conservação e de outras habilidades cognitivas (...). Em segundo lugar, ele acreditava que esses jogos fossem modelos da sociedade, porque criam situações estruturadas em que as crianças praticam, equilibrando seus próprios desejos contra as regras do grupo. (COLE; COLE, 2004, p. 575)

Tal atitude do Gabriel mostrou que já havia internalizado as regras sociais do contexto em que está inserido, ao não permitir que o adversário pudesse trapacear no jogo, porém houve um desequilíbrio dos seus próprios desejos em relação a regra dos jogos, ao tentar se sobressair no jogo com relação aos outros.

3.2.2 O lúdico e a metacognição

Devido à dificuldade de Gabriel com antecessor e sucessor, a professora fazia uma certa atividade que consistia em pegar alguns palitos de picolé coloridos em determinada ordem _ amarelo, verde e vermelho_ e colocar em sequência para que reproduzisse. Ao perguntar o que vinha antes do verde, ou depois do verde, ele demonstrava dúvidas e precisava de uma intervenção mais pontual. Então decidi trazer uma estratégia, como ele já havia dito que tinha mais facilidade na mão esquerda, propus que a mão esquerda seria sempre antecedente, e a mão direita seria descendente. Assim ele conseguiu acertar mais vezes, de vez em quando errava, mas voltava a lembrar repetindo várias vezes a associação das mãos.

Já que a criança apresentava uma facilidade para o conhecimento fonético, e uma certa empatia por folhas, optamos por trabalhar com o computador da escola. Um dos jogos consistia em pronunciar o som da letra, e logo em seguida mostrar algumas opções de letras, ele associava a letra correta. O interessante é que ao trabalhar com materiais de EVA, pintura, tracejado das letras, entre outros, ele dificilmente reconhecia as letras. Porém, com o jogo no computador foi diferente, ele conseguiu acertar a maioria das letras, errava apenas quando apareciam as letras minúsculas, pois sempre foi trabalhado letras de caixa alta. Durante as atividades no computador, a criança reclamou menos das atividades e mostrou estar mais desafiado, pois tudo deixa de ser uma atividade imposta e vira um jogo que se tem um objetivo a cumprir / ganhar.

Durante as atividades, trabalhei muito a oralidade com o Gabriel, cheguei a perceber que a criança estabelece uma relação entre pensamento e linguagem, porém seu pensamento é mais rápido que a fala e, por isso, sai atropelando as palavras. “Com o desenvolvimento, ocorre uma decrescente vocalização da fala egocêntrica, indicando uma evolução da abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las [...] voltando para a fala interior.” (BRAGA, 1995, p. 41).

No jogo de quebra cabeça, o Gabriel sentiu muita dificuldade. Pelo fato do quebra cabeça ser algo abstrato, ter muitas cores misturadas. Para ele, que tem uma dificuldade em perceber relações espaciais, esse jogo acabou exigindo mais do que podia responder naquele momento. O desejo não consiste em ele completar por completo o jogo, mas consiga entender a lógica dos encaixes. Durante o jogo ele

chegou a escolher uma peça que o encaixe fazia lógica, então resolvi perguntar o porquê daquela peça, e ele só responde que as cores são parecidas, nesse momento percebi que a criança criou sua própria estratégia, seguiu um pensamento lógico, uma maneira mais fácil de chegar ao objetivo do jogo.

Nas aulas de matemática, faço questão de trabalhar como material dourado – apesar das peças serem pequenas, ele conseguia manuseá-las bem – pois a criança tem a necessidade de compreender, pegar o objeto, entender que o número dois, são dois objetos, pois assim o pensamento da criança ao quantificar os objetos, é de construção de estruturas mentais de inclusão hierárquica.

Para trabalhar figuras geométricas, peguei quatro lápis e reproduzimos um quadrado, assim mostrei o que era um lado, e contamos quantos existiam, então pedi que passasse a mão nos lados e reproduzisse o mesmo quadrado sozinho, ele não conseguiu, no final colocou um lápis ao lado do outro. Mudamos o material para palitos de picolé, montei um quadrado, deixando um espaço vazio, assim pedi que completasse, fui montando lentamente, mostrando cada passo, e assim realizou a atividade com sucesso. O mesmo foi realizado ao fazer o triângulo.

Já ao perguntar se era possível fazer um círculo com os palitos, ele responde que não e justifica que as formas são diferentes, então questionei que tipo de material seria possível, ele pega o barbante, que estava propositalmente ao meu lado, e faz o círculo.

O auxílio em uma díade é essencial, pois a zona de desenvolvimento proximal irá ajudar as funções menos potencializadas, mas que estão em processos de maturação, e com a ajuda, estimula a criança a ultrapassar seus limites.

Outra dinâmica foi encontrar figuras geométricas pela sala. Iniciamos pelo círculo, então apontei para o relógio da sala e passei a vez para ele, que escolheu a letra “O” do alfabeto, o que foi bem interessante, pois associou com aquilo que ele mais estudava, o alfabeto. Durante a brincadeira, muitas vezes ele apontava para o objeto e esperava que eu falasse o nome. Então questionava para o que ele estava apontando, ele apontava para mais perto e não falava o nome, então fui mais clara e disse que só entenderia assim que ele falasse o nome do objeto que estava apontando. Deu certo! Assim consegui trabalhar um pouco a comunicação com ele. Ao se sentir provocado ele falara comigo.

Para continuar a trabalhar as figuras geométricas e o ainda os conjuntos, fiz três círculos com a fita crepe e separei o conjunto de quadrados, círculos e triângulos,

e perguntei a que cada conjunto pertencia. Depois pedi para ele fechar os olhos, e desloquei algumas figuras, no quadrado coloquei o círculo, no conjunto do círculo coloquei uma figura do triângulo e do triângulo coloquei uma figura do quadrado.

Fiz várias trocas e ele acertou todas, então pedi que ele fizesse a troca e eu fechasse os olhos. Percebi que assim, ele mudava um conjunto, o do círculo e o quanto trabalhou a estratégia na função executiva, pois colocou uma figura em baixo das outras, com o objetivo que eu não as visse.

Uma atividade que lhe ajudou a compreender o espaço, foi brincar com um jogo - Brincando de engenheiro - o jogo são várias peças de madeira e assim a criança vai construindo sua cidade. A primeira coisa que ele fez, foi empilhar várias peças, uma em cima da outra, então perguntei o que estava fazendo, e ele respondeu que era um prédio, novamente o questionei o porquê, então disse que gostava de prédio (a criança morava em apartamento). Aproveitei para trabalhar comparação, fiz um prédio menor, questionei qual era o maior prédio e ao comparar respondeu que era o dele, o que me deixou bem satisfeita.

Tinha por objetivo também trabalhar planejamento e organização com materiais diversos, a maioria reciclável. O objetivo era que Gabriel separasse diversos tipos de materiais. Trabalhar as funções executivas (planejamento). Organizar, separando-os segundo critérios estabelecidos por ele, além de descobrir novas formas de organização do material, a partir de critérios que até então, não tinha levado em consideração.

No primeiro contato pedi que jogasse todo o material no chão, quando observamos a bagunça, concordamos que precisaria de uma organização, então permiti que ele organizasse tudo da maneira que achasse adequando. Porém, antes fiz uma apresentação dos materiais e para que utilizávamos.

Ao terminar, percebi que ele não teve muito critério para separar o material, mas pelo fato de enfileirar todos os objetos já era uma organização. Ao perguntar o porquê de tal objeto estar em determinado lugar, ele só respondia: “que porque sim”, outros objetos é porque ficavam mais perto para ele pegar, ou por que não tinha outro lugar, as garrafas e bonecos me disse que estavam pertos uns dos outros para que não se sentissem sozinhos.

Após me mostrar tudo, iniciei uma reflexão, e começamos a separar os materiais em classe, por exemplo: tudo que usávamos na escola, por onde bebíamos água, por figuras geométricas, entre outros. O Gabriel ia organizando de acordo com

as reflexões, ia orientando com perguntas, ele respondia e reorganizava. As vezes olhava a sua volta, fazia algumas mudanças, conversava sozinho e por fim decidia o lugar.

O objetivo principal como dito, era trabalhar as funções executivas, o planejamento, porém trabalhou também a metacognição, pois ao ficar se questionando sobre o local de cada coisa, conseguiu diferenciar os distintos materiais, saber o objetivo de cada coisa e organizar em classificações. Esse é um trabalho que pode beneficiar o seu cotidiano, ao organizar as suas coisas, facilitando os seus movimentos, deixando o que mais usa por perto, onde estão guardados e o porquê estão organizados em determinados locais.

A ordenação é uma ação de uma coleção de objetos. Ao ter critério para a ordenação, acaba-se trabalhando com a comparação também. Assim pode-se obter multiplicidade de respostas, além de ser uma possibilidade de confronto entre as diferentes respostas encontradas para uma mesma tarefa dentro de uma mesma coleção.

Para trabalhar o interesse por livros, peguei um livro com imagens em 3D. Durante a leitura do livro, íamos discutindo sobre os fatos da história, e após terminarmos, ele explicava a história para alguém. Tal exercício mostra a compreensão leitora que a criança está tendo, e ao mesmo tempo mostra as habilidades metacognitivas na aprendizagem, faz a criança decodificar, trabalhar a cognição e metacognição. O ato de explicar a história, trabalha a organização de pensamento e reflexão. Ele sempre traz muitas histórias de casa, todas bem confusas, não consegue colocar uma ordem, por isso acredito que essa dinâmica o ajudaria a se organizar melhor. No final ele conseguiu repassar a história de forma resumida e sua limitação visual não foi nenhum impeditivo.

Ao ler a história, o Gabriel ia repetindo o nome de cada letra, achei interessante a postura dele, mostrava que estava em uma fase pré silábica, pois já reconhecia as letras. Depois pedi que o mesmo contasse outra história de acordo com as imagens. Dessa forma trabalhava a criatividade, e como interpretava as expressões de cada personagem. Ele contou a história de forma bem descritiva, como o personagem estava, onde estava, mas não colocava fala nos personagens.

Para trabalhar questão de vida diária, e prática como recortar, colar e classificar, elaborei uma atividade que envolvesse o clima, fiz uma conversa prévia como introdução do assunto, o que ele vestia, o que gostava de fazer e características

sobre o clima.

O Gabriel desce da cadeira por vontade própria, então coloco a cartolina no chão e passei uma fita, para evitar que se deslocasse do lugar, além de facilitar para a criança. Percebi que durante a atividade, ele se confundia muito ao declarar, inverno e verão, então passei a falar o clima quente e frio. Fiz uma linha vertical no meio, e no lado esquerdo escrevi a palavra calor e no lado direito a palavra frio. Enquanto escrevia, percebi que ele pronunciava o nome da letra, então aproveitei e pedi para circular as vogais. Logo em seguida pedi que desenhasse a característica de cada clima na cartolina, como uma forma de estratégia para recordar cada lado.

Então começamos a folhear as revistas, e a recortar roupas para o verão e para o inverno. A cada imagem, perguntava sobre a roupa. Se era para o frio ou para o calor, as vezes ele errava, então trazia associações, e perguntava se no frio ele deixava as pernas e os braços expostos, ele dizia que não, pois sentia frio e então mudava a resposta anterior.

Durante a atividade percebi que a criança reconhece suas limitações, pois me explicou que tinha dificuldade em recortar, e se eu poderia fazer isso por ele. O Gabriel quase não pede ajuda, é muito independente, e sempre que é oferecido ajuda ele se recusa e na maioria das vezes encontra um caminho para realiza-la.

Esses tipos de atividades desenvolvem muito as aquisições motoras e cognitivas do Gabriel, a criança se diverte, pois, tudo acaba ficando mais descontraído, além de desenvolver a comunicação e a socialização, pois tento ao máximo ter uma relação mais horizontal. Após ele colar as figuras, faz questão de mostrar para a professora, recebeu elogios dos colegas, que expressavam o quanto gostariam de estar fazendo a mesma atividade com ele.

Para trabalhar a questão do corpo, deficiência e diferenças elaborei diferentes tipos de atividades, como “chefinho mandou”, no qual o chefinho dava um comando e ele realizava, por exemplo: Chefinho mandou coçar a cabeça. Enquanto ele apontava para a cabeça, ia apontando para a minha também, como se fosse um reflexo do que ele fazia. Logo em seguida cantamos uma música referente ao corpo humano, no decorrer da música íamos mostrando as partes do corpo, e a cada refrão deixávamos de pronunciar alguma parte do corpo. Apenas apontávamos, as vezes errávamos, o que causava muito gargalhada.

O corpo é a primeira referência do espaço geográfico de uma criança. E ao conhecer o seu próprio corpo, a criança terá a capacidade para movimentar e agir,

conhecendo suas limitações, e o que pode melhorar, trabalhando ao mesmo tempo sua personalidade.

Ao pedir para ele encontrar uma pessoa de corpo inteiro na revista, e recortar os braços e pernas, ele riu e disse que a imagem estava sem braço, então aproveitei a oportunidade e expliquei que era normal, que as vezes algumas pessoas não tinham braços, ou pernas, ou que poderia até ter ambos, porém não conseguem movimentá-las tão bem, e expliquei que cada pessoa é diferente, e que se todos nós fôssemos iguais, tudo seria muito sem graça. Ele permaneceu em silêncio. Mostrei que eu era diferente dos colegas da sala, e que todos eram diferentes uns dos outros. Logo em seguida pedi que ele colasse as partes recortadas do copo, com auxílio conseguiu concluir a atividade, percebi que ele tem muito domínio do corpo.

Para trabalhar a conservação, peguei 20 (vinte) palitos, e dividi em dois grupos. Um grupo organizei em fileira, um distante do outro, o segundo grupo coloquei um bem próximo do outro e perguntei em qual fileira tinha mais palitos. Ele respondeu que a primeira fileira tinha mais, mas não sabia explicar o porquê. Então peguei a primeira fileira e juntei os palitos, deixando igual a segunda fileira e fiz novamente a pergunta, onde tinha mais palitos. Ele respondeu que a segunda fileira tinha mais, depois disse que a primeira fileira e no final percebi que ele estava confuso. Propus contar ambas fileiras, as duas tinham 10 (dez) palitos, retornei com a pergunta, e por fim ele respondeu: “Os dois”.

O Gabriel está na fase de conservação. De acordo com Kami (2012), a criança encontra-se na primeira fase da conservação, pois ele ainda está no início da estrutura mental do número, ou seja. Está tendo como critério, os limites espaciais dos conjuntos.

Tais atividades estão mexendo com a sua autoestima, ele já não demonstra tanto medo ao responder as questões, percebia que a cada elogio, ele tentava melhorar e ser mais perfeccionista. Sempre ficava ajeitando alguma letra, por mais certa que estivesse. Passou a não querer tanta ajuda, por exemplo, ao pedir para reproduzir a letra “u” com o barbante, ele fala que não precisa de exemplo, que consegue fazer sozinho, sem olhar.

Para trabalhar ritmo e coordenação motora, trabalhei com parlendas, aproveitei que a escola em geral estava trabalhando com esse tema.

Iniciei a atividade perguntando se o Gabriel gostava de cantar, e o que ele gostava de cantar, mostrei os livros que tinha levado, todos com parlendas. O primeiro

livro que ele peou foi o da aranha, e automaticamente começou a cantar sem saber que o livro se tratava justamente da música que cantava. Fiz toda a introdução, de como eram as aranhas, o que tinha na capa, quantas pernas tinham uma aranha, e então começamos a cantar na medida que íamos passando as páginas.

Logo em seguida dei um lenço para ele, e expliquei o objetivo da dinâmica, que era balançar o lenço de acordo com o ritmo da música. As vezes se perdia, ríamos com isso, e então começávamos. Quando mudava o ritmo da música, ele não achava correto, dizia que estava roubando. Ao mudar de ritmo, ele se perdia, então decidimos fazer um combinado, seria apenas o mesmo ritmo, porém poderia cantar mais rápido ou mais devagar, e iríamos revezando com o lenço.

A reflexão que ele fez durante a tarde sobre as regras da dinâmica, ou seja, o que ele achava certo ou errado foi sensacional, pois mostra a internalização das regras sociais também. É exatamente o que Cole e Cole (2004), dizem sobre as regras do jogo, pois as regras necessitam de uma certa capacidade mental para o desempenho da tarefa, além de assumir perspectivas sociais, pois está entendendo o pensamento dos outros jogadores e suas ações.

Para trabalhar lateralidade e comparação, eu expliquei que toda vez que mostrasse um objeto grande ele levantaria a mão direita e ao mostrar um objeto pequeno, ele levantaria a mão esquerda. Então mostrava objetos que estavam a nossa volta, cola, tesoura, canetas pequenas e grandes, mochila e entre outros. Ele foi muito bem na atividade, então decidi dificultar um pouquinho. Peguei dois objetos e perguntei qual era o maior.

Para compreender onde era direita e esquerda, como dito em outras atividades, fizemos uma associação, ou seja, o direito seria a mão que ele tinha mais dificuldade, e a esquerda a mão com mais facilidade de manuseio. Esse trabalho com lateralidade surpreendeu, pois ele desde o início mostrou facilidade ao usar o corpo como referência. Cole e Cole (2004) dizem que as estratégias são de grande ajuda para a memorização. Entre elas se encontram: a repetição, organização e a elaboração. E nesse caso usei a elaboração, pois o Gabriel criou uma conexão das suas mãos, como estratégia de memorização.

O jogo eletrônico foi o que mais animou o Gabriel. O primeiro jogo mostrava todas as letras do alfabeto, ele apertava a letra, escutava o nome da letra e depois passava o dedo nos pontilhados da letra. Primeiro deixei que explorasse as letras, e percebi que ele apertava as vogais e as letras do seu próprio nome. A letra “E”, que

sempre mostra ter dificuldade, acertou de primeira, o que surpreendeu a professora.

Como o desempenho do Gabriel estava bom, decidi mostrar para ele o labirinto, gostaria de observar como ele desenvolveria o seu raciocínio, lateralidade e funções topológicas. De primeira o Gabriel não conseguiu, depois fiz um exemplo, e logo em seguida entreguei para ele concluir a atividade. Na medida que ia conseguindo, foi pedindo para aumentar o nível do jogo. De vez em quando fica estressado, mas completamente imerso no jogo, não queria desistir. Na medida do jogo e da dificuldade, fui mediando com perguntas, questionava se seguindo por esse caminho daria certo, se teria saída, qual era a outra alternativa. Até que ele encontrava o caminho correto.

Outro jogo eletrônico que mostrei, foi ligar os pontos, e ao fim formava um desenho. Comecei o jogo para ele entender como funcionava, pois, tem dificuldade de compreender os comandos. De primeira observei que o Gabriel não segue sequência, ou seja, do dois ia para o cinco, depois voltava para o três. Então resolvi mediar e perguntei o que vinha depois do número 1(um), ele disse o número 2 (dois), então liguei o ponto um ao dois, e mostrei que ele tinha que seguir uma sequência. Após formar o desenho, me pediu para continuar, e na segunda vez foi ótimo, não precisou de mediação. Ele foi seguindo até a 3ª fase do jogo, e se alegrava a cada desenho formado.

O jogo o desafia, e o Gabriel gosta de desafios. Algumas das mesmas atividades pelo tablete, o Gabriel já fazia em folha, porém o estímulo, as cores e música causou uma reação diferente nele. Em atividades de folha, sempre mostra cansaço, ou desânimo, e por isso faz de qualquer jeito. Já no jogo eletrônico não gostava de repetir as fases, ficava mais concentrado, mais empolgado e estimulado a realiza-las. Os resultados também foram diferentes, ele errou menos, e parecia compreender melhor o que tinha que realizar.

Durante as tardes, na medida que o Gabriel acertava, eu vibrava junto com ele, e repetia o quanto ele era capaz e inteligente, pedia para ele repetir, mas muitas vezes ele se recusava. Percebi que sua autoestima não estava boa, ele comparava o seu desempenho diante dos colegas e não se achava inteligente. Mas também nunca demonstrou sentir-se abalado por isso. No final, depois de tanta insistência de mostrar que ele era capaz de qualquer coisa, ele passou a repetir baixinho: “eu sou bom” e por isso pedia por fases mais difíceis, pois observava que estava conseguindo passar por cada uma delas.

O Gabriel chegou a um nível tão bom no manuseio do tablete, que chegava a me ajudar por diversas vezes. Nesse momento percebi que ele estava sendo o par mais capaz na díade, pois sua habilidade eletrônica ultrapassava as minhas. Passei quase um semestre, observando e ensinando o Gabriel, no final a criança é que me passou a ensinar. Esquecemos a sua deficiência, e passamos a focar nas habilidades, no que mais trazia estímulo e assim conseguimos ver o seu potencial. O potencial da criança deficiente, que tantas vezes está escondida, nas cobranças que fazemos para serem o que desejamos que sejam.

Obrigada Gabriel, por me ensinar a entender o seu tempo, obrigada por me ensinar a respeitar e a não desistir, você foi um dos desafios que tive, mas quantos outros você encara no dia a dia, desde o seu nascimento. Observei que sempre estava rindo, não importava o quanto o dia estava ruim, e quando eu parecia triste, bastava olhar para você para ser contagiada pela alegria. Obrigada por me ensinar ser mais humana, e principalmente, obrigada por ter marcado a minha vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada a partir do desejo em mostrar o quanto o lúdico para a criança pode contribuir muito para o seu desenvolvimento. Existem muitos jogos e atividades lúdicas que trazem a contribuição cognitiva através de seus objetivos, fazendo com que a criança desenvolva também as funções executivas para a internalização de regras sociais e a para que a inclusão aconteça de fato na sala de aula. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio da análise documental, observação participante e diário de campo. O objetivo da pesquisa teve algumas perguntas norteadoras: Como se dá o comportamento da criança com paralisia cerebral em díade? Como a ludicidade afeta a criança em processo de apropriação das regras sociais? Em uma díade, aquele que não possuir deficiência sempre será o par mais capaz?

Foi importante observar que o comportamento da criança com paralisia cerebral em uma díade, foi de ajuda mútua onde nem sempre eu era o par mais capaz, e que essa relação era mais horizontal do que vertical, o que facilitou para a descontração dos momentos lúdicos, e o quanto foi importante para a ajuda do desenvolvimento proximal da criança, fazendo com que ela pudesse criar estratégias, e a observar o seu potencial, pois como Cole e Cole (2004) dizem, “o bom companheiro de brincadeiras é alguém com quem a criança conseguirá atingir um alto nível de coordenação, através do divertimento, além da solidariedade e um bom humor”.

É notório, que os jogos com regras foi um dos primeiros passos para a apropriação de regras sociais, pois ao trapacear nos jogos, a criança tinha noção que estava errado, portanto fazia de modo sutil, para passar despercebido. “[...] esses jogos fossem modelos da sociedade, porque criam situações estruturadas em que as crianças praticam, equilibrando seus próprios desejos contra as regras do grupo. ” (COLE; COLE, 2004, p. 574)

A importância da investigação desse tema favoreceu também o trabalho com a Teoria do Meio Mais Favorável Possível, aperfeiçoamento as atividades educativas, sem que precisem ser individualizados, mas beneficiando todas as crianças, na sua pluralidade. Através da ludicidade, escuta atenta, e o olhar atento, a criança pode sentir-se parte do meio e trabalhar sua autonomia e autoestima. Com isso, a construção da autonomia está diretamente ligada as práticas pedagógicas

possibilitando as tomadas de decisões, trabalhando com a metacognição e consequentemente adquirindo a aquisição de responsabilidades e respeito revelando-se na relação com o outro.

O lúdico, portanto, foi o principal subsídio para se trabalhar a metacognição, pois, como dito antes, a atividade lúdica em um ambiente escolar é prazerosa.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem. (DIAS, 2013, p. 3)

E assim a criança adquire novas habilidades de forma natural, gerando uma vontade de aprender e permitindo o prazer. A criança pode compor um sistema organizado em forma de jogo, reconhecendo suas potencialidades e seu espaço no mundo, além de provocar estímulos.

PARTE 3. PERSPECTIVAS FUTURAS

Finalizar a monografia e concluir o curso de graduação está sendo uma das etapas mais importantes na minha vida acadêmica. Afinal, estou terminando um grande caminho traçado, e projetando um novo caminho.

Irei concluir o curso com o objetivo de continuar estudando e atuando como pedagoga em instituição pública. Ainda há muito que se aprender sobre o âmbito da Educação. Com a conclusão do curso os planos são muitos. De imediato pretendo fazer uma pós-graduação na área de Psicopedagogia, para possivelmente dar continuidade à temática trabalhada em minha monografia no mestrado e doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Silvana. **A mediação articulada com uso de tecnologias**: O trabalho docente na diversidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- ARAÚJO, Cláudia. “Concepções Infantis da Diferença”. In: FIGUEIREDO, Rita; BONETI, Lindomar; POULIN, Jean-Robert. **Novas Luzes Sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010
- ARROYO, Miguel. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**, Belo Horizonte, 2010.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2003. 16(2), pp. 327-336.
- BRAGA, Lucia Willadino. **Cognição e Paralisia Cerebral**. Editora Sarah Letras, 1995.
- BRAGA, Lucia Willadino; PAZ JUNIOR, Aloysio Campos da. **Método Sarah - Reabilitação Baseada na Família e no Contexto da Criança Com Lesão**. Editora Santos, 2008
- BRANCO, Angela; MACIEL, Diva; QUEIROZ, Norma. **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil**: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia, 2006, 16(34), 169-179. Universidade de Brasília
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.
- COLE, Michael; ROSSI, Luciana; BRAGA, Lucia. **Criar uma idiocultura para promover o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 133-143, 2010
- COLE, Michael; COLE, Sheila. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente**. Ed. Artmed, 2004.
- CORREIA, Vasti. “A Comunicação Alternativa e Ampliada no Contexto Escolar: Uma Via de Acesso à Inclusão de Alunos com Paralisia Cerebral”. In: ORRÚ, Sílvia. **Estudantes com necessidades especiais**. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012
- CORSO, Helena Vellinha et al. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, pp. 21-29.
- CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto – 2 Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revisão Educação e Linguagem** – Artigos – ISSN 1984 – 3437. Vol. 7, nº 1. 2013

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008

KAMI, Constance. **A criança e o Número**. – 39 ed. – Campinas- SP: Papirus, 2012.

LIMA, Amanda; CIPRIANO, Denise; SILVA, Elaine. Paralisia Cerebral. In: **Simpósio Internacional de Ciências Integradas**, Unaerp, Campos Guarujá. São Paulo. 7 f. 2010

LINDQUIST, Ivonny. **A Criança no hospital**: terapia pelo brinquedo. Tradução de R. Z. Altman. São Paulo: Scritta, 1993.

MALUF, Ângela Crisstina Munhoz. **Atividade lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 3.e.d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MENDES, Enicéia. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Organizadores). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pina. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da promoção da saúde. 2007. 210f. Dissertação (mestrado em Enfermagem em saúde coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, Carolina; FELIX, Monique; ALVES, Tayná. **O desenvolvimento do desenho na criança de acordo com Jean Piaget**. 2015. Trabalho Apresentado na disciplina (Psicologia da Educação III) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

SANTOS, Railda. **Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**: Paralisia Cerebral e limitações motoras. 2011. 37 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, Amaralina et. al. **Educação Inclusiva – Inclusão: História, Conceitos e Problemática**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

SOUZA, Lígia. **Estimativa de desempenho de crianças e adolescentes com paralisia cerebral**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF. 1996.

SOUZA, Natália; WECHESLER, Amanda. Reflexões sobre a teoria piagetina: O estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1) :134-150, 2014.

SWAIMAN, Kenneth. Specific cerebral palsy syndromes. In: SWAIMAN, F.K. (Org) **Pediatric neurology**: Principles and practice neurology, 2 ed. St. Louis: Moby, 1994, p. 518-527.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE A. TERMO DE COMPROMISSO**CUIDADOS ÉTICOS – TERMO DE COMPROMISSO PARA FINS DE PESQUISA
ACADÊMICA**

Esse é um termo de compromisso entre pesquisador e pesquisa. Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, estabelece-se vínculo entre o espaço educacional e/ou pessoa entrevistada com o pesquisador para a realização da pesquisa de campo e sua posterior publicação.

Sendo um vínculo entre Rafaela Cristina Laurindo Silveira, formanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília do segundo semestre de 2016, com o destinatário citado abaixo.

Fica aberto aos espaços e pessoas entrevistadas que a qualquer momento possam repensar sobre esse termo de compromisso e suspendê-lo. Porém espero que nosso encontro tenha sido tão grandioso, rico e especial quanto foi para mim e que essa ajuda seja também um reconhecimento da singularidade desse encontro. Obrigada a todos e todos!

Nome do espaço educacional:

Nome da pessoa entrevistada:

Assinatura:

_____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de Identificação:**

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Pesquisador responsável: Rafaela Cristina Laurindo Silveira sob a orientação da Prof.^a Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Telefones para contato: (61) 3522.4336 / (61) 8237.1631

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. Responsável legal: _____

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (a) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante