

MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO

DLAYNE SOARES



D'layne Giordana Pereira Soares

Mediação do Processo de Aprendizagem em Crianças com Baixa Visão

© Vecher EduCom, 2022.

Todos os direitos reservados à autora,
também responsável pelo conteúdo.

Vecher

Avenida Paulista, 171, 4º andar
CEP 01.311-904
São Paulo, SP
www.vecher.com.br

ISBN: 978-65-84591-08-0

Editor-chefe: Marcelo Rodríguez

DOI: 10.47585/9786584591080

Conselho Editorial

Dra. Clárisse Ismério (Urcamp)
Presidenta

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Quintana Sperb (IMED)

Dra. Carine Prevedello (UFRJ)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

M676	Mediação do processo de aprendizagem em crianças com baixa visão: brincadeiras utilizadas pelo professor na educação infantil [recurso eletrônico] / D'layne Giordana Pereira Soares. - 1. ed. - São Paulo : Vecher, 2022. 76 p. : PDF ; 929 KB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-84591-08-0 1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão. I. Título. CDD 370 CDU 37
------	--

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

“Nas interações que estabelece com a criança, o docente deve ser sensível às necessidades e desejos que elas vão apresentando, mediar-lhes na realização das atividades e otimizar com elas o uso pedagógico de diferentes recursos.”

Zilma Oliveira

Agradeço primeiramente ao meu Deus eterno que esteve comigo nesta caminhada. Aos meus pais e irmãos que amo muito. À minha orientadora, pela paciência e orientações que fez nesse percurso.

SUMÁRIO

Introdução	7
Desenvolvimento e Educação da criança com deficiência visual: aspectos históricos e conceituais	13
Mediação do brincar na Educação Infantil e suas implicações na aprendizagem da criança com baixa visão	25
Método	39
Resultados e Discussões	48
Considerações Finais	64
Referências	66
Lista de Siglas	73

Introdução

A criança, ao nascer, apresenta reflexos, ou seja, processos elementares, cuja resposta advém dos sentidos. Logo, se um desses sentidos é afetado e não realiza suas funções corretamente, nesse caso da visão, é necessário que aconteça um processo de estímulos, pois a sua falta pode acarretar em retrocessos cognitivo e motor. Para Vygotsky (1989), a fase de 0 a 5 anos é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, trazendo vivências significativas ao processo de aprendizagem por meio de estímulos da atividade cerebral.

A interação social é fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer criança. Quando ela apresenta alguma deficiência, precisa, ainda mais, de ambientes interativos que propiciem essa interação. Sendo assim, é necessário que os ambientes sejam estimuladores, que favoreçam as habilidades do educando, fazendo com que o mesmo se desenvolva.

Nessa perspectiva, todo o aprendizado realizado a partir da brincadeira é fundamental para a formação integral da criança como um todo, ou seja, em todas as etapas da vida. É através das brincadeiras que as crianças têm a maior facilidade de compreender as informações recebidas e de elaborar uma reflexão sobre elas para, depois, formar um novo conceito a respeito dessas informações.

Quando se trata de crianças com deficiência visual ou com Baixa Visão, implica entender peculiaridades na sua formação e como ocorrem suas interações com o meio social, desde os primeiros meses de vida. Portanto, o aprender por meio da brincadeira é essencial para a constituição de todas as crianças.

O art. 29, da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2016, p. 13) afirma que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Com isso, no que se refere ao movimento de inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, desde a etapa da creche e da pré-escola, prioriza-se o respeito à diversidade e a conquista dos direitos aos recursos e serviços da sociedade, historicamente negados a essa parcela da população.

A brincadeira se constitui como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a resolução de problemas, elaboração de hipóteses num pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento.

Com base na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira é a atividade em que ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, pois são os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Dessa forma, não é a deficiência em si que traça o destino da criança, mas o modo como a deficiência é significada. A criança deficiente pode ocupar lugares que a privam do desenvolvimento cultural, acarretando consequências secundárias, que não são da deficiência em si, mas de origem social, num desenvolvimento cultural “incompleto”.

O brincar para a criança indica que a função do professor é acompanhar o movimento lúdico e perceber aspectos que envolvam o seu brincar, sistematizando-os à quantidade e à heterogeneidade de experiências que a criança poderá ter sem perder de vista a sua qualidade.

A criança, quando nasce, tem uma grande predisposição para a aprendizagem. Cada ato, imagem ou momentos vividos vão sendo transformados em experiências e, conseqüentemente, ampliam seus aprendizados. As experiências realizadas ao decorrer da infância fazem com que os alunos agreguem cada vez mais conhecimentos. É através de brincadeiras e jogos que as crianças também aprendem desde as regras até os limites.

Com efeito, o lúdico torna-se de suma importância para a vida das crianças, pois é através de jogos e brincadeiras que as crianças podem vivenciar suas fantasias e colocar em prática suas ilusões. Quando brincam, suas imaginações fluem, como se, de fato, elas estivessem vivendo aquele momento na “vida real”. Montam todo um cenário e criam e recriam funções para determinados objetos ou brinquedos, transformando-os em outros meios de comunicação, como, por exemplo, uma brincadeira lúdica.

A palavra “lúdico” vem do latim “ludus” e significa brincar. Ademais, complementa-se que, nesse brincar, estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos. Tal ação é relativa, também, à conduta daqueles que jogam, que brincam e que se divertem. Essa prática possibilita à criança agregar experiências e, conseqüentemente, conhecimentos. Assim, tais aspectos podem fazer com que a criança tenha autonomia e desenvolva habilidades cognitivas, fatores que influenciam a sua socialização.

O processo de socialização, que antes era entendido como uma espécie de preparação para a fase adulta passou a focar nas práticas da criança e nas suas experiências de autonomia. A brincadeira é uma das linguagens que se destaca na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais.

Desse modo, com suas vivências e sentimentos respeitados, a criança torna-se um ser único, singular, caracterizando, assim, seu eu interior, valorizando sua própria maneira de estar no mundo. A criança é um ser em constante fase de crescimento, capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades.

A instituição de Educação Infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais, que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. Essa etapa é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através da interação social, do desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Nesse sentido, todas as crianças que frequentam a escola estão lá para serem estimuladas, aprenderem a compartilhar o espaço, brinquedos e, até mesmo, aquilo que estão sentindo. Nessa fase (0 a 5 anos), a Educação Infantil atua sobre a interação e a brincadeira, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com outras crianças, criando suas próprias experiências e passando a ter privacidade.

O brincar é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança. Brincar faz parte da especificidade infantil e oportuniza à criança o seu desenvolvimento e a busca de sua completude, seu saber, seus conhecimentos e suas expectativas do mundo.

É assim que a criança realiza muitas descobertas sobre o mundo em que vive e também se descobre, aprendendo a relacionar-se com o outro. O faz de conta depende da capacidade de cada criança de simbolizar o seu imaginário e de favorecer o seu desenvolvimento. É importante que a escola ofereça recursos e materiais variados, que permitam a expressão das emoções e representem situações cotidianas das brincadeiras e do aprendizado. O brincar tem grande importância na educação infantil. Além de divertir, ele desenvolve o aspecto cognitivo, proporcionando à criança criatividade, com o objetivo de desenvolver suas habilidades.

Enquanto a criança brinca, sua atenção está voltada para a atividade em si e não para os seus resultados ou efeitos. No ato de brincar, a criança estabelece vínculos entre as características sociais, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, ou seja, no lúdico, a criança transforma os conhecimentos anteriormente adquiridos em conceitos formais a partir do momento em que brinca.

É necessário que a professora entenda o brincar da criança e examine o universo infantil através de conhecimento teórico, prático, com capacidade de observação e vontade. Nesse sentido, a professora deve estar atenta aos comportamentos do aluno, conhecer suas limitações e potencialidades e, a partir disso, planejar suas ações mediante as situações que podem ser desenvolvidas. A professora precisa refletir sobre como utilizar a brincadeira, não apenas para brincar simplesmente, mas para utilizá-la como estratégia, pois isso facilita e garante o acesso da criança ao conhecimento disponível no mundo, sobre sua cultura e sobre si mesma.

Diante do exposto, o professor, antes de tudo, deve ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problema. Com o ato de brincar, espera-se que as relações entre as crianças possam contribuir para as atividades apresentadas pelos professores, enriquecendo a dinâmica das relações sociais em sala de aula.

As brincadeiras desempenham importante papel no aprimoramento das funções psicomotoras de base das crianças, contribuindo para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos. Portanto, no que se refere ao aluno com BV, torna-se necessária a proposição de brincadeiras que favoreçam a compreensão de seu esquema corporal. Ao brincar, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, texturas, formas, tamanho, cor e som.

Percebe-se, então, que o professor, enquanto mediador, é o responsável em aplicar estratégias para contribuir com a aprendizagem da criança, pois as práticas inclusivas só serão efetivadas com o atendimento às necessidades do aluno com BV. Sendo assim, além dos aspectos cognitivos, a promoção da autonomia e independência para a vida em sociedade é uma das principais funções, que deve ser considerada na prática do professor. Então, fazendo uma relação com o objeto da presente pesquisa, foram detectados estudos na literatura de grande relevância, com autores de referência, como: Bernardo (2014), Jesus (2015), Rocha e Garrutti-Lourenço (2015) e Pieczkowski e Lima (2017).

A educação é uma prática de busca e de interação entre pessoas. As atividades lúdicas nos primeiros anos de vida podem ajudar a desenvolver habilidades na criança, que absorve o conteúdo de formas prazerosa e progressiva ao representar simbolicamente sua realidade e aprender através da mediação do professor. Nesse sentido, o problema da pesquisa está estruturado a partir do seguinte questionamento: como a aprendizagem da criança está acontecendo através da mediação da professora durante as brincadeiras em salas regulares no município de São Luís/MA?

Quanto ao objetivo central da pesquisa, este visou analisar o modo como o professor utiliza a brincadeira para mediar o processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na educação infantil, em escolas públicas de São Luís/MA.

A pesquisa, também, apresenta os seguintes objetivos secundários:

- Apontar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor durante as brincadeiras para a mediação do processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na educação infantil, em escolas públicas de São Luís/MA;
- Observar se o professor faz uso da brincadeira como recurso pedagógico em sala de aula, envolvendo crianças com baixa visão na educação infantil, em escolas públicas de São Luís/MA;
- Identificar os objetivos do professor ao utilizar as brincadeiras para mediar o processo de aprendizagem da criança com baixa visão na educação infantil, em escolas públicas de São Luís/MA;
- Descrever as dificuldades e facilidades encontradas pelos professores da Educação Infantil na utilização de brincadeiras durante a mediação do processo de aprendizagem de crianças com baixa visão, em escolas públicas de São Luís/MA;
- Enunciar as contribuições das brincadeiras utilizadas pelo professor para a mediação do processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na Educação Infantil, em escolas públicas de São Luís/MA.

Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica pela importância que o professor assume enquanto mediador do processo de aprendizagem, uma vez que o mesmo é o responsável em promover ações que desenvolvam o bom desempenho do aluno com deficiência. A postura frente à inclusão é promover o desenvolvimento do aluno, favorecer e oferecer equalização de oportunidades na busca pela autonomia.

Sendo assim, o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, já que, na medida em que ensina, também aprende. Dessa forma, professor e alunos aprendem juntos, e, nesse encontro democrático e afetivo, ambos podem interagir e se expressar.

Portanto, a relevância científica deste estudo está relacionada ao interesse em pesquisar esse objeto, considerando os poucos estudos realizados no que se refere ao processo de mediação docente em crianças com baixa visão e as brincadeiras escolares. Compreende-se, assim, a importância de produzir materiais que se somem a outros trabalhos.

Quanto à relevância social, verifica-se a que esta investigação pode ajudar na compreensão da prática pedagógica no processo de aprendizagem da criança cega, incluindo brincadeiras que favoreçam a aprendizagem e socialização da criança com baixa visão na escola. Esses momentos são proporcionados para que haja estimulação na socialização da criança.

No que se refere à relevância pessoal¹, pesquisar como acontece a mediação docente da criança com baixa visão advém da minha vivência como técnica em Educação Especial no município de Paço do Lumiar/MA desde 2015. Em vários momentos, tive a oportunidade de atender professores, pais e alunos

¹ Trecho escrito em primeira pessoa para relatar a experiência da investigadora.

de crianças com BV na educação infantil que trazem relatos sobre o desenvolvimento da criança através das brincadeiras como recurso de estimulação em vários aspectos. Muitas vezes, essas brincadeiras coletivas e algumas individuais com a professora eram utilizadas entre os alunos para favorecer a socialização de todos e propiciar o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Ao observar essas ações na sala de aula regular, percebeu-se o quanto a mediação docente é importante no processo, pois, através dela, o estudante consegue o desenvolvimento psicossocial. Além disso, considera-se que esta pesquisa é um grande desafio, pois buscará conhecer mais sobre o objeto em questão, tendo em vista o acesso à bibliografia e a observação das crianças durante as brincadeiras na escola. Isso demonstra como é possível adquirir resultados qualitativos na aprendizagem e socialização.

Nesse sentido, esta pesquisa possibilita gerar informações atualizadas sobre tal problemática, contribuindo para a ampliação desse conhecimento. Ademais, este estudo poderá ajudar profissionais envolvidos com a Educação Infantil, que devem repensar a sua prática pedagógica, redimensionar, quando necessário, suas ações, e garantir à criança com BV uma educação de qualidade, dando-lhe a oportunidade de demonstrar todo o seu potencial. Dessa forma, faz-se necessário pesquisar sobre a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da criança com DV nas escolas municipais de São Luís/MA

Estruturalmente, este documento está dividido cinco capítulos, além das considerações finais e das referências bibliográficas. O primeiro capítulo apresenta a introdução, com relato sobre o tema da pesquisa e os objetivos que se pretendeu alcançar. Em complemento, a partir das pesquisas bibliográficas, ressalta-se a relevância da pesquisa e o que se espera dela. Revelam-se, ainda, os apontamentos de algumas pesquisas que embasam o presente trabalho e seus principais resultados.

O segundo capítulo aborda sobre o desenvolvimento e a educação da criança com deficiência visual no que se refere aos aspectos históricos e conceituais. Traz a perspectiva sociocultural no que diz respeito ao desenvolvimento da criança com baixa visão, mostrando a concepção vygotskiana sobre a importância da socialização da criança. Por fim, trata da aprendizagem da criança com baixa visão e a importância da utilização dos estímulos para que o aluno se desenvolva no ambiente.

O terceiro capítulo versa sobre o brincar na educação infantil, seus aspectos legais, conceituais e suas implicações na aprendizagem. Segundo os autores abordados no texto, o brincar favorece a autoestima da criança, desenvolve sua imaginação, bem como a socialização, ao conviver com outras crianças, ou seja, traz diversas contribuições para os alunos (as). Relata-se também a importância da mediação do professor durante as brincadeiras, pois todas estão ligadas à aprendizagem da criança. Para tanto, é necessário que o professor planeje e consiga mediar as brincadeiras a partir do estímulo e do sustento da autonomia e aprendizagem dos alunos.

O quarto capítulo apresenta os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, destacando os instrumentos utilizados na coleta de dados; equipamento e materiais; procedimentos e coleta de dados; aspectos éticos da pesquisa; análise dos riscos e benefícios; e critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.

O quinto capítulo descreve os resultados provenientes da coleta de dados durante as entrevistas que foram realizadas com os professores do ensino regular da educação infantil, da rede municipal de São Luís/MA. O objetivo das entrevistas foi analisar o modo como o professor utiliza a brincadeira

para mediar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com baixa visão na educação infantil. Nesse capítulo também são apresentadas as discussões sobre os dados coletados, considerando o referencial teórico estudado, a fim de contribuir para o aprofundamento da temática. Por fim, serão feitas as considerações finais acerca desta pesquisa.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam não somente para os professores da sala de aula regular e para os alunos com baixa visão, mas para uma reflexão acerca das barreiras que são encontradas no dia a dia, muitas vezes relacionadas à inclusão do estudante com deficiência no ambiente educacional, assegurando-lhes pleno desenvolvimento.

Desenvolvimento e Educação da criança com deficiência visual: aspectos históricos e conceituais

Historicamente, a sociedade vivenciou práticas segregadoras de diversos tipos. A exclusão social das pessoas com deficiência causou reflexos na educação, pois as escolas exerciam práticas excluídas no que diz respeito ao atendimento às pessoas com Necessidades educacionais Especiais - NEE.

As pessoas com deficiência sempre estiveram em desvantagens, pois eram vistas como “doentes” e como “incapazes”, tanto pela sociedade, quanto pela própria família. Não eram considerados sujeitos de direitos. Estavam excluídos, inclusive do direito à educação, da participação no espaço escolar, do acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho. Esta exclusão, até a Idade Média, chegava ao extermínio das pessoas com deficiência. (LIMA, 2005, p.97).

Nessa situação certamente inclui-se os indivíduos cegos, que desde a antiguidade foram tidos sob várias concepções. Em certos períodos eram considerados como seres que foram castigados pelos seus pecados e em outros momentos conhecidos como adivinhos, pois se acreditava-se que os cegos tinham uma relação mística com a alma.

Por muito tempo, houveram algumas dificuldades da população em conviver com as pessoas que tinham alguma deficiência. Essa não convivência fez com que a população chegasse a uma “invisibilidade” social que, por sua vez, gerou o desconhecimento, produziu os obstáculos e barreiras tanto físicas como atitudinais para a convivência com as pessoas com deficiência, onde a sociedade foi construída sem pensar no outro. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 241).

Pelo fato de não serem pessoas que se enquadram nos padrões de “normalidade”, essas pessoas com deficiência foram banidas do convívio social, por muito tempo foram sendo rejeitados, castigados e estigmatizados. Entretanto, a forma como cada um foi tratado sofre variações de acordo com a cultura e, refletiram crenças, concepções ideológicas, valores que, ao serem materializados em práticas sociais originando formas diferentes de se compreender, de perceber e efetivar as relações entre pessoas com deficiência visual. (LIMA, 2005).

No caso a pessoa com DV, Lima (2005, p. 1) revela que “nas sociedades primitivas, acreditava-se que as pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos e manter uma relação com essas pessoas significava manter uma relação com um espírito mau”. Portanto, a falta da visão se apresentava como algo negativo e amedrontador para a sociedade.

Bruno (2001, p. 25), relatam que na antiguidade, as pessoas com DV, DI, DF E DS eram consideradas pessoas aleijadas, mal constituídas, deformadas e anormais. Na Idade Média, “com a ascensão do Cristianismo, as pessoas com deficiência passam a ser alvo de proteção, caridade e compaixão.”

Para as autoras, é somente na Idade Moderna, que o saber científico deste período começa a assegurar as tentativas de educação para as pessoas com deficiência sob o enfoque da patologia,

pois é através da Filosofia Humanista, ao tentar compreender os problemas relacionados ao homem e também com a evolução das ciências. Para elas, na Idade Contemporânea, os ideais da Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade “se expandiram na busca de ideais e de consciência social, assim trouxeram vários movimentos mundiais evocam direitos e deveres do homem, assegurando às minorias o exercício da cidadania no jogo democrático.” (BRUNO, 2001, p. 25).

Surgiram após a Revolução Francesa, no século XVI, possibilidades de diálogos a respeito da cidadania das pessoas com Necessidades Especiais- NE, nesse período os princípios de “liberdade, igualdade e fraternidade” surgem à tona. Segundo Bueno (1993, p.60): “as pessoas cegas eram levadas para asilos ou abrigos”.

Na história da vida dos cegos, a partir da Idade Média, no mundo ocidental, tiveram início as primeiras providências para seu cuidado e proteção em asilos e outras instituições de abrigo. Essa proteção, no entanto, nada contribuiu para mudar sua condição de dependência e inferioridade. Sujeita a inevitável limitação, decorrente de sua deficiência e subordinada a uma série de preconceitos, viveu a pessoa cega na sociedade, marginalizada ou segregada em asilos, sem condição para desenvolver o potencial humano de que é dotada, que independe do sentido da visão.

Assim, surgem ideias iniciativas voltadas à educação das pessoas cegas, reforçando e contribuindo em diversos países. Entre várias iniciativas destaca-se a do médico italiano Girolina Cardono, o mesmo desenvolveu por meio do tato uma leitura voltada para a educação dos cegos.

Nesse sentido muitas outras ações aconteceram com o intuito de buscar novas formas de ensinar os DVs, foi aí que Valentin Hauy, nascido em Oise, na França, em 1745, fundou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos-INJC). Hauy utilizou letras em relevo para desenvolver o ensino dos cegos tendo a aprovação da Academia de Ciências em Paris. Por isso o instituto não se caracterizou como um asilo, mas sim como uma instituição de ensino (especialmente a leitura), o Instituto causou reações positivas e foi visto como uma instituição que atendia as pessoas necessitadas e que fazia um atendimento de qualidade assim, levaram o ensino para outros lugares, como afirma ROCHA (2015, p. 34).

“Valentin Haüy, com 39 anos, fundou em Paris uma casa para as crianças cegas, que o governo, depois, oficializou, transformando-a na Instituição Nacional de Cegos”. Foi para Petrogrado, em 1806, e lá fundou uma escola para cegos, o mesmo fez em Berlim, em 1817. Deixou um livro intitulado: “Ensaio sobre a educação dos cegos”.

Foi no ano de 1819, que o oficial Charles Barbier escreveu para o instituto uma ideia que o mesmo utilizava no campo de batalha, para utilização desse método, não se usava luz para não atrair os inimigos. Louis Braille, em 1829, fez adaptações relevantes do código militar criado por Charles Barbier, para as necessidades das pessoas com DV. O “código” é baseado em seis pontos salientes na cela Braille, a princípio, a adaptação foi chamada de sonografia e, depois de Braille.

Ao longo do tempo a Educação Especial brasileira foi influenciada por momentos vividos na Europa, os primeiros registros foram no século XIX, ondas primeiras ações voltadas à educação de cegos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant) na cidade do Rio de Janeiro.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 1996, p.28).

A criação desse Instituto começou com José Álvares de Azevedo, que era cego, enviado pela família para estudar no IMC, quando voltou, conversou com o médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud que tinha uma filha cega, Álvares de Azevedo começou a ensinar Braille, isso tudo após experiência vivida na França.

Álvares de Azevedo tinha muita vontade de criar um Instituto no Brasil como o que havia na França, então com a ajuda de Xavier Sigaud que despertou o interesse do Ministro do Império Couto Ferraz, apresentaram o projeto à D. Pedro II que fundou o Instituto, cabendo a Xavier Sigaud o cargo de Diretor do mesmo.

O IIMC oferecia instrução primária e também formava professores para trabalhar na Instituição. Em 24 de janeiro de 1891, com o Decreto n.º 1.320, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Segundo ARAUJO (1993 p. 15) a educação das pessoas com dvs não era alcançada para todos como relata o autor a classe dominante, dominava o instituto e nem todos podiam ter acesso.

Sua história leva-nos a crer que, apesar de refletir uma justa medida social, a possibilidade de sua criação deveu-se muito mais à influência da classe dominante perante a Corte do propriamente uma ação consciente do Governo para com estes indivíduos. Uma escola como tal finalidade traria benefícios imediatos à filha do Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço.

Diferente do que aconteceu no Brasil, as instituições especializadas se espalharam por toda a Europa, após as primeiras iniciativas, a educação especial no Brasil, continuou de forma lenta, e isso seguiu após a Proclamação da República.

[...] a educação especial foi se expandindo no Brasil, com o surgimento de entidades privado-assistenciais e através da ação do Poder Público, embora esta última se processasse em ritmo muito mais lento que a das primeiras, pelo menos em relação à quantidade de atendimento oferecido. (BUENO, 1993, p.89).

Em São Paulo- SP, no ano de 1928, foi fundada uma escola chamada Cegos Padre Chico, esse nome foi uma homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. Em 1930, o instituto pode funcionar, pois estava sendo mantido pelo Governo. O local possuía regime de internato, além de diversos cursos.

A Educação dos cegos foi se expandindo por todo o país de forma lenta e influenciada por instituições privadas, visando atender às necessidades específicas das pessoas com DV. Pelo IBC Em 1943, houve a instalação de uma imprensa Braille, que atendeu e ainda atende tanto os alunos do Instituto e todos os outros do Brasil através da portaria n.º 504 passou em 1949 a distribuir livros em Braille para todos.

Foi no ano de 1950 na cidade de São Paulo e, em 1957 no Rio de Janeiro inauguradas escolas ligadas à Rede de Ensino, com o objetivo de implementar o ensino integrado, dessa forma, a educação das pessoas com DV passou a ser realizada em salas de recursos e classes especiais, como afirma ASSUNÇÃO (2006, p.6):

Na década de 50, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, foram instaladas escolas comuns, pertencentes à rede regular de ensino, com vistas ao atendimento integrado. Ou seja, a educação de alunos cegos passa a ser oferecida em espaços diversificados: salas de recursos, escolas comuns, salas especiais e centros pedagógicos.

Esse período foi de grandes campanhas a favor da educação de pessoas com NEE, todos com um só objetivo, muitas mudanças aconteceram. O poder público assume o setor da educação especial e do atendimento educacional especializado. Houveram campanhas como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (1960).

Foi apenas em 1954 que o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBBEC) na cidade do Rio de Janeiro, veio defender os interesses das pessoas cegas, assim como das instituições filiadas ao Conselho e de seus serviços. Foi através do Decreto n.º 48.252, que a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), desvinculou-se do Instituto Benjamin Constant.

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo, equipamentos livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o Ministério da Educação e Cultura procurou através dessa Campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão. (BRASIL apud MAZZOTTA, 1996, p.51).

Em 1961, a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/61, foi aprovada e tornou-se relevante pois nela encontra-se artigos voltados para a educação especial, nos artigos 88 e 89, que possibilitam uma compreensão melhor do sentido de “assistência”, no “Art. 90º - a mesma vem estabelecer um sistema de ensino que visa promover, orientar, fiscalizar os serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem dos alunos” (BRASIL, 1961). Segundo CARVALHO (2001, p.91):

[...] depreende-se que se tratava de assistência médica e social, cuja responsabilidade estava com os sistemas educacionais de educação. Embora a expressão assistência educacional, como é hoje interpretada, nos leve a pensar em apoio pedagógico específico, ela tinha outra conotação, à época.

A Constituição de 1988, surge em meio a um discurso em que pauta a educação para todos. A mesma está em vigor até hoje e traz no que se refere a educação especial, o Art. 208º que diz: “o atendimento educacional especializado- AEE, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2001, p.10). este artigo infere a importância do AEE.

O objetivo é trazer a importância da qualidade que deve ter o atendimento aos educandos com NEE, este atendimento visa melhor desenvolvimento dos educandos no processo de ensino e aprendizagem,

tem um preparo para atender as as necessidades específicas dos educandos, com equipamentos específicos, necessários para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Um marco importante foi a aprovação da LDB, a qual traz nos artigos 58, 59 e 60 especificidades sobre a educação especial. Nesse sentido, destacamos o artigo 58º, que traz a definição de educação especial, fala do atendimento educacional, dos serviços especializados, bem como da integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular:

Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2001, p. 12).

Dessa forma, percebe-se a educação dos deficientes visuais ocorria de forma segregada, porém com o nascimento dos órgãos privados e com o avanço das instituições públicas, passou-se a pensar em uma educação de qualidade e inclusiva.

Por isso, é imprescindível refletir sobre essas situações, a sociedade e seus mitos acerca das deficiências. Galvão (2005) relata que muitas pessoas tinham as pessoas com DV como coitadas e indefesas, uma intrusa no mundo dos videntes. A sociedade ao atribuir acabou por ampliar os estigmas contra esses sujeitos.

Exemplo disso são expressões como: “Cegueira de espírito” e “A verdadeira visão vem da alma”, qualificando a ausência da visão com um valor negativo (cego de espírito é o ignorante, a quem falta qualificação moral e intelectual) ou sobrenatural (a ausência de visão auxiliaria na real compreensão do bem e do mal, do certo e do errado, do que não pode ser enganado pelo olhar material). (Carvalho, 2001, p. 183).

Segundo Galvão (2005, p. 24), o sujeito com perda visual severa “é desenhado a partir das relações cotidianas estabelecidas entre videntes e cegos. Essas interações são marcadas pela superproteção, rejeição, indiferença e outros sentimentos que existiram no passado e persistem até hoje no senso comum.” Ou seja, se existem pessoas que pensam assim, muitos estigmas precisam retirados, as pessoas precisam entender que somos diferentes e cada um tem um grande potencial.

A pessoa com DV também pode desenvolver-se plenamente, como qualquer outra criança, a partir de um ambiente que crie condições efetivas para proporcionar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conceituando a Deficiência Visual

Inicialmente é necessário definir o termo “deficiência”, objetivando evitar possíveis dificuldades em compreender os conceitos. Os alunos com deficiência são caracterizados como aqueles

que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008).

O termo deficiência visual compreende as pessoas cegas e com baixa visão. É importante ressaltar que os termos tem significados diferentes, porém fazem parte da deficiência, ou seja, ambos os termos possuem suas definições e características.

Alunos que apresentam alterações na capacidade funcional são considerados alunos com baixa visão e aqueles que possuem significativa alteração da capacidade funcional da visão, são chamados de cegos pois não podem corrigir através de tratamentos clínicos e/ou correções ópticas convencionais. Para Carvalho (2002) funções como, percepção de cores, acuidade visual, campo visual e adaptação à luz e/ou ao escuro. Podem apresentar comprometimento no estudante com bv.

Para que tarefas possam ser realizadas e a função da visão seja melhorada, é necessário recursos óptico e não ópticos e tudo dependerá da estrutura com a adequação de luz, aumento do contraste de cores, ampliação de letras (Carvalho, 2002), esses problemas visuais geram muita dificuldade na realização de tarefas básicas como: a realização de tarefas da vida diária como ler, cozinhar, caminhar na rua, operar computador, assistir televisão e outras.

A dificuldade em desenvolver as funções visuais, devem ser levadas em consideração, com um olhar específico pois muitas vezes, o desenvolvimento psicológico do aluno está em desenvolvimento por isso os recursos ópticos que geralmente são utilizados com alunos dv, diferem em sua tamanho, forma, estrutura, dentre outras características, ele vem substituir os óculos convencionais, pois os mesmos contribuem para que a criança tenha dificuldades de se relacionar.

A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. [...] esta incapacidade não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual, e aos fatores ambientais que interferem em seu desempenho. Esses conceitos, embora clinicamente claros e concisos, não informam como a criança vê o mundo. Falam sobre os limites do que considerar como visão subnormal, mas não conduzem a uma compreensão clara de como a criança enxerga, ou seja, de que maneira as pessoas com baixa visão apreendem o mundo externo e de que maneira essas pessoas organizam ou reorganizam a sua percepção. A falta de clareza sobre o que realmente significa enxergar menos leva a uma fragilidade do conceito que identifica o que é e como se constitui a pessoa com baixa visão (AMIRALIAN, 2004 p. 21).

Para que o estudante com BV permaneça no ambiente escolar é necessário que medidas importantes sejam tomadas, se possível previamente, ações voltadas ao processo de inclusão, onde a escola regular deve exigir que todas as possíveis providencias sejam tomadas por parte da direção e se for o caso, dos professores, a fim de lhe fornecer condições adequadas com suas necessidades para aprendizagem.

Estes estudantes precisam de ações pedagógicas diferenciadas, para que eles estudem em sala, é necessário ler e escrever precisam usar recursos diferentes dos demais alunos, necessitam de ações pedagógicas específicas, precisa de adaptações e complementações curriculares, tais como a adequação do tempo, espaço, modificação do meio e de procedimentos metodológicos e didáticos (FANELLI, 2003).

Sendo assim, temos a deficiência visual e a mesma traz a sua classificação em duas deficiências. Ela foi classificada em Baixa Visão e Cegueira. Nessa perspectiva, a Baixa Visão pode compreendida como:

[...] a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16).

Por sua vez, no que se refere à cegueira, conforme Martín (2003, p. 43), a mesma caracteriza-se “pela ausência total da visão ou a simples percepção de luz” e seu processo de aprendizagem ocorrerá a partir da integração dos sentidos: tátil, sinestésico, auditivo, olfativo e gustativo, utilizando como meio principal de leitura e escrita o Sistema Braille.

Destacamos que a criança cega, ou com baixa visão apresenta três áreas que podem ser afetadas no processo de desenvolvimento, são elas: a construção do conhecimento, a mobilidade e a percepção de mundo. Sendo assim, para o seu desenvolvimento e aprendizado, necessitam utilizar os sentidos remanescentes e recursos ópticos. Galvão (2005, p. 28) destaca que “a pessoa com deficiência visual precisa ter reconhecida a sua condição de ser humano, que transcende e supera a mutilação do corpo, que pode e precisa se desenvolver plenamente, inserida integralmente no seu contexto sociocultural”.

Partindo desses pressupostos, vale salientar que o diagnóstico precoce da deficiência visual, juntamente, com a indicação para Intervenção Precoce é de extrema importância para a compreensão de cada sujeito. Em se tratando da baixa visão, foco deste estudo, a deficiência pode ser estimulada com vários recursos para que de fato consiga desenvolver.

A criança ao nascer, estabelece inicialmente uma relação com o mundo a partir do vínculo com a mãe. Esse vínculo é de extrema importância, tendo em vista que a criança necessita para construir uma matriz de sentidos e significados por meio da linguagem e ação imediata. Várias vertentes teóricas relatam que os sentidos como as percepções táteis, olfativas, auditivas e visuais são mecanismos de acesso de informação apresentadas ao recém-nascido como segurança e bem estar.

Pesquisas revelam que vários bebês com deficiência visual podem apresentar atrasos cognitivos a partir do segundo mês, devido a função que exerce a visão nos sistemas proprioceptivo e vestibular (Precht et al., 2001). Falta da visão, estaria acarretando um atraso no desenvolvimento das crianças.

Contudo, alguns estudos já apresentam avanços e relatam que eventuais atrasos estão sendo compensados graças a estimulação e a plasticidade cerebral, de modo que os mesmos chegam na adolescência sem prejuízos cognitivos. Os mesmos apresentam normalidade ao terem experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais significativas. Eles destacam que esses estudos e estímulos devem ser trabalhados o mais precocemente, promovendo o desenvolvimento das crianças. (Warren, 1984).

Dessa forma, o contato visual da criança será estimulado a partir da voz, dos sons, do contato desde a mãe até o convívio escolar. O tom de voz, a forma que dialoga com a criança, o toque e os sons nos ambientes ajudará a construir as primeiras relações da criança com o mundo que o rodeia. No momento em que a linguagem aparece, essas experiências serão transformadas em sentidos, sendo o toque um estímulo importantíssimo para o desenvolvimento.

Para que isso tudo aconteça com êxito, é necessário que os ambientes estejam preparados para receber o educando, a deficiência não pode ser enxergada como um obstáculo no desenvolvimento da criança. Um ambiente organizado promove esse desenvolvimento, sendo um canal sensorial, com estímulos que irão estimular a criança a aprender, participar das atividades. Para Vigotsky (2000), a ausência ou a deficiência não impede a criança de se desenvolver, embora limite de alguma forma, principalmente a

dimensão social. Para combater isso é necessário é necessário trabalhar de forma planejada na organização de um ambiente que promova a interação e participação da criança com outras.

Perspectivas Socioculturais sobre o desenvolvimento da criança com baixa visão

Estudos de Vygotsky apresentam como base a psicologia histórica cultural, no qual está pautado em um desenvolvimento que consegue compreender a percepção humana como um ser histórico e sócio culturalmente construído.

As contribuições de Vygotsky são importantes para a compreensão do desenvolvimento do aluno, pois pode-se discutir como ocorre o processo enraizados as ligações sociais e o sujeito. Para Vygotsky (1991), existe uma necessidade de interação social entre os sujeitos, pois o jeito tem um papel importante nessa construção onde se torna um ser ativo a partir de sua interação com o ambiente. É por mio desse sujeito que o ambiente se transforma e o ser humano também tudo isso junto as práticas culturais.

Para Oliveira (2010, p. 23), o ser humano traz consigo um sentido de existência, ele não perpassa apenas pelo sistema biológico, mas pelo social, essa bagagem cultural é imprescindível para a criança. Para Vygotsky nesse patrimônio cultural, a criança deve se apoiar e compreender a interação em todos os meios.

O próprio Vygotsky, no trabalho (O problema da idade cultural), parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas. (PRESTES, 2013, p. 31).

Vygotsky (2001) em seu trabalho nos traz dois momentos interessantes. O primeiro caracterizado com o momento em que o bebe necessita do adulto e a outra em que ele não tem domínio da fala humana, que por sua vez, é o principal meio de comunicação. Nessa contradição, é que se encontra o ponto chave de todo o desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de vida.

Quando Vygotsky (2001) se propõe analisar o desenvolvimento infantil, nos apresenta o significado de neoformação, significa que “em cada etapa do desenvolvimento há uma neoformação central que parece guiar todo o desenvolvimento e é responsável pela reestruturação de toda a personalidade da criança.” Por exemplo, a criança vai desenvolvendo a fala nas duas fases da infância, entretanto, em um bebê, essa função não adquire centralidade como numa criança de dois ou três anos.

De acordo com Oliveira (2010, p. 3), “a categoria de atividade humana é a categoria central da fundamentação da obra vigotskyana, a qual tem como matriz os fundamentos ontológicos e sócio-históricos de Marx”. Sendo assim, para se compreender a construção como uma atividade, significa revisitar as bases da corrente marxista, pois para ele, o homem só consegue concretizar suas atividades, se anteriormente já se apropriado do que os outros já criaram.

Vygotsky (1989), utiliza também os termos desenvolvimento atual ou desenvolvimento para referir-se ao nível de desenvolvimento em que a criança está, ou seja, aquele que já foi consolidado pelo sujeito, de forma a torná-lo capaz de resolver qualquer que esteja ao alcance.

Por este motivo, torna-se necessário compreendermos de forma mais profunda o

desenvolvimento das crianças com deficiência, em especial, a criança com BV, foco deste estudo. A partir da visão Vigotskyana, os princípios fundamentais do desenvolvimento são considerados os mesmos para todas as crianças, sendo deficiente ou não. Vygotsky (1997) ressalta que os obstáculos impostos pelo “defeito” se tornam fonte de força para que esses sujeitos busquem a superação, ocorrendo um processo super compensação.

Segundo o autor, a criança não sente diretamente o seu “defeito”, contudo consegue perceber as dificuldades que são impostas pelo meio, principalmente, quando a sociedade tenta colocá-lo como alguém sem deficiência, dentro dos padrões de normalidade.

Prestes (2013) relata que o interesse do teórico em compreender o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência surgiu também por questões práticas, “período pós-revolução de 1917 mostra milhares de crianças vivendo em condições tristes, muitas delas com deficiência”.

Vygotsky (2007) afirma que as crianças com deficiência conseguem superar suas limitações, mediante a compensação. Vygotsky (2007), teorizou, entendendo que o fato do indivíduo ser cego, não significa dizer quais dificuldades significativas ele apresenta, todavia quando bem estimulado ele aprende a utilizar os sentidos remanescentes para finalidades distintas do que fazem os videntes.

O ser humano consegue imaginar fatos que nunca viveram, consegue estabelecer relações entre eventos, além de planejar executa, pois se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples.

Segundo Prestes (2008, p. 313), o desenvolvimento e o processo das funções de “atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular”. Por isso, Vygotsky (1997, p. 108) defendia que a criança com DV tem condições totais de participar de todos os ambientes sociais.

Nesse sentido, entende-se que toda criança tem sua forma particular de organizar e estruturar conhecimento de forma individual e única, e que cada uma vem alcançando níveis diferenciados de desenvolvimento em ritmo e tempo próprios. Então, para que o sujeito com baixa visão possa desenvolver-se plenamente, o ambiente que o mesmo está inserido e precisa-se estar preparado para recebê-lo, oferecendo-lhes condições necessárias para seu aprendizado.

Aprendizagem da criança com Baixa Visão na Educação Infantil

É nos primeiros anos de vida que as crianças iniciam sua fala. As crianças com DV utilizam uma linguagem que possa compensar os problemas relacionados a visão em seu desenvolvimento simbólico. Assim, a criança imita e cria rotinas e faz uso de repetições bem mais que as crianças videntes (LORA 2000). Porém não podemos afirmar que eles não possam ter a uma linguagem não funcional, pois é o caminho que a criança que não enxerga faz para poder desenvolver seus primeiros jogos de ficção com troca de papéis. No que se refere as crianças bv, as informações que elas conseguem enxergar com pouco resíduo visual, são importantes no seu processo de aprendizagem e de atividades de vida diária.

Para Escudeiro (1992) o jogo simbólico apresenta dimensões diferentes, de forma contínua e processual. Em crianças com até os três anos de idade é muito difícil descentrar a ação de si mesmas para

centrá-la em algum objeto. A criança com DV, precisa ter estímulos, se possível, dentro da barriga, além disso, quando estimulada desde o nascimento consegue chegar no mesmo nível dos videntes.

Segundo Lora (2000), os bebês com DV, apresentam gestos inatos de relaxamento da face que é interpretado pelo adulto como sorriso. Esses gestos quando bem estimulados pelo adulto, podem fazer com que a criança consiga ter os mesmos gestos ou simular ao do vidente. Para que as crianças com baixa visão se desenvolvam e socializem bem com os adultos, é necessário que haja oportunidades dadas pelo adulto, interagindo com o meio, é necessário que as atividades possibilitem esse ato.

Para conhecer o espaço e os objetos que estão no local, o tato e a audição são sentidos menos apropriados que a visão, eles proporcionam uma informação muito mais sequencial e fragmentada e uma menor antecipação perceptiva, Ochaíta (2004). Sendo assim, para que uma criança com DV consiga identificar algo que esteja próximo a ele é necessário que tenha sonoridade, sendo assim a maior parte dos recursos para cegos, são assim.

Já as crianças com baixa visão, também necessitam do tato e da audição para o pouco resíduo que existe, assim permite-se apropriar de conceitos básicos e importantes para aprendizagem, formas, detalhes, expressões faciais, leitura e escrita. É importante que crianças com baixa visão brinquem com miniaturas de objetos que geralmente são grandes: casa, carro, árvores, para que possa ter ideia de como eles realmente são (MIN, SAMPAIO, et al., 2001).

Toda criança necessita de estímulos para desenvolverem sua aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia em buscar objetos desde cedo é um dos objetivos. Segundo (FRAIBERG, 1977). Antes dos sete meses, não há indícios de busca, quando se tira um brinquedo de sua mão, não tenta recuperá-lo. Entre os sete e os oito meses começam a buscar objetos com os quais têm contato tátil, mas sem se aperceber do lugar em que o perdeu e muito brevemente: quando se faz soar o objeto perdido, não o busca, mas abre e fecha a mão, como se quisesse agarrá-lo.

Sendo assim, para que haja resposta aos objetos sonoros, é necessário que a criança já tenha tocado. Para (FRAIBERG, 1977). A criança entre os oito e os onze meses, o já começa a mostrar suas necessidades pois já vai atrás dos objetos que estão ao redor ou no local, embora ainda não seja capaz de buscar um objeto mediante seu som, se não o tocou previamente. Por fim, aos 12 meses, é capaz de buscar um objeto guiando-se somente por seu som, o que pressupõe a coordenação definitiva entre o ouvido e a mão.

As crianças quando bem estimuladas no seu desenvolvimento motor, conseguem chegar ao mesmo desenvolvimento das crianças videntes, as aquisições posturais (virar-se, sentar-se ou caminhar com ajuda) conseguem se desenvolver da mesma maneira e dentro da faixa etária. Porém na conduta de levantar-se com os braços a criança ainda apresentar dificuldade, já que o bebê tem em utilizar as mãos como instrumento, para conhecer o mundo.

Vale ressaltar que existe atraso no movimento motor. Segundo Fraiberg (1977) este atraso pelo desconhecimento que as crianças cegas têm da existência dos objetos que não podem alcançar com os braços: somente quando a criança cega é capaz de buscar os objetos sonoros, começará a ter interesse em movimentar-se. Ou seja, segundo o autor a comunicação manual é mais tardia que a visual, já que se produz ao final do primeiro ano nas com BV e cegas (FRAIBERG, 1977).

Nos primeiros anos de vida, da criança BV, as informações devem ser dadas ou direcionadas para os pais e professores. Eles serão os responsáveis em estimular a criança e ajudar no desenvolvimento de suas habilidades e nas suas necessidades básicas. Segundo OCHAÍTA E ESPINOSA (2004). As

crianças cegas e BV desde os seus primeiros dias de vida dispõem de sistemas alternativos para a visão, lhe permitindo a interação com os adultos, desde que esses consigam interpretar as vias alternativas que a criança possui para conhecê-las e comunicar-se com elas.

As crianças com bv utilizam várias alternativas para interagir com adultos videntes, eles prestavam atenção nas vozes e gravavam. As crianças bv também utilizavam seus resíduos para desenvolver a aprendizagem, por tanto, devem os pais aproveitar essa visão funcional, sem deixar de lado a estimulação tátil e auditiva.

No que se refere a mobilidade, todas as crianças que ficam cegas ou bv e aquelas que nascem precisam ser estimuladas desde cedo. Incentivar, acolher, ajudar no máximo da utilização dos resíduos visuais, para que tudo isso aconteça, é necessário que o seu espaço a em falta traga esse conhecimento.

Para que a construção do conhecimento da criança com bv seja efetivada no ambiente escolar é necessário que a escola oportunize as condições para conhecer, refletir, analisar e reformular hipóteses sobre suas práticas. Por isso, torna-se importante considerar todos os conhecimentos prévios dos alunos, bem como o contexto social, as experiências, suas peculiaridades e como a criança atribui sentido e significado ao que é vivenciado e apreendido.

Segundo BORBA (2006), dando continuidade às descobertas de experiências, relata que: As descobertas, as experiências individuais e de interação grupal são de extrema importância [...]. porém se a criança se isolar ou ser isolada, não ter incentivo, deixar de viver experiências, ter dificuldades de interação e muitos outros obstáculos pode fazer com que a criança perca conceitos imprescindíveis para o processo de alfabetização (BORBA, 2006).

Para que haja plena integração no ambiente educacional, é necessário motivá-la e incentivá-la na participação de todas as atividades que a escola programar. Além disso, deve informar os professores sobre as dificuldades que o aluno encontra e da dificuldade no campo visual, considerando as vivências pessoais de cada um, o que cada um possui de conhecimento prévio e como esses conhecimentos cotidianos se agregam as novas informações que esses educandos estão adquirindo e quais serão definições aprimoradas para a construção dos conceitos científicos no ambiente escolar (BORBA, 2006).

É importante ressaltar que a criança BV tem os mesmos anseios e expectativas das crianças que enxergam. O que diferencia é o fato de ter visão significativa e o outras não. Por isso, o ato de brincar precisa ser enxergado de forma ampla e ilimitado. Por isso é necessário ofertar oportunidades de forma ilimitada, oportunidades de interação com outras crianças, estimulando-a com frequência para que seu desenvolvimento seja amplo. Diante disso, a ludicidade deve acontecer de forma interventiva, objetivando um direcionamento e orientações para cada jogo ou brincadeira que será realizada na escola.

Sabe-se que existe uma necessidade de exploração dos por meio dos sentidos como: tato, audição, paladar, olfato e do sistema sinestésico. A interação que acontece entre criança/criança, criança/objeto e criança/ambiente visa possibilitar novas descobertas que a cada momento vão criando formas, texturas e cheiros. Nesse sentido o professor deve auxiliar o aluno colocando o objeto em suas mãos, auxiliá-la descobrindo a forma como acontece sua funcionalidade.

No que se refere à aprendizagem da criança com BV, é importante salientar que a criança com baixa visão, pode apresentar algumas dificuldades no desenvolvimento de sua aprendizagem ao longo do tempo. Para que essa aprendizagem aconteça é necessário que a interação da criança com o adulto, necessário que primeiramente a criança se sinta segura no ambiente em que está inserida.

O desenvolvimento sócio afetivo da criança com deficiência visual é importante analisar o fenômeno do apego que a criança apresenta nos primeiros anos de vida e que muito irá depender da interação com a criança. Segundo Batista e Enumo (2000), relatam que o comportamento de apego se traduz pelos comportamentos de responsividade emocional seletiva para determinadas pessoas, respostas positivas para um grupo restrito de pessoas (geralmente os pais e familiares mais próximos) e respostas negativas para as demais pessoas.

Nesse sentido a pouca formação do apego na criança pode fazer com que ela enfrente dificuldades em função do comportamento do adulto na interação com ela, mas que devem trabalhados adequadamente pelos canais de comunicação perceptíveis para criança, como por exemplo, o auditivo ou sinestésico.

Os pais apresentam fatores especiais e importantes nesse contexto. Quando os pais de crianças com baixa visão e professores aprendem a responder a esses "comportamentos de ligação". E quando isso acontece às crianças são capazes de desenvolverem cognitivamente e comportamentos normais em outros sentidos.

A lacuna na apreensão dos estímulos devido à ausência da percepção visual, é uma das principais dificuldades que a criança com baixa visão enfrenta, pois ao se falar de desenvolvimento cognitivo sabe-se que a percepção visual é o principal canal de veiculação e acesso às informações que posteriormente poderão ser utilizadas para construção das representações da criança sobre o mundo. Nesse sentido, o papel que a visão desempenha de organizar informações do ambiente para as demais crianças, não tem correlato na criança com deficiência visual.

No caso da formação de conceitos, a visão tem grande papel o de um papel integrar o deficiente, esses feitos dependerá da apreensão de diferentes estímulos, auditivas, olfativas, visuais e sensações táteis, , que geram informações que, através da visão, serão integradas, estabelecendo, assim, o conceito propriamente dito.

Sendo assim, originalizada das experiências sociais compartilhadas, necessitará de adaptações, a construção da subjetividade deve organizar o ambiente que muitas vezes necessita de intervenção mesmo a construção da subjetividade, tanto por parte da criança com deficiência visual quanto por parte do adulto em interação com ela, isso se dá pelo fato de que os padrões de comportamentos verbais e não verbais não podem ser ensinados incidentalmente.

Para ALVES (2001), a criança com baixa visão apresenta comprometimento principalmente na área sensorial, responsável pela representação do ser humano, a visão. Contudo, apesar de apresentar um comprometimento, a pessoa com bv deve ser compreendida como um ser integral, e que a pesar de ter influencias sua condição biológica interferir nas suas relações individuais, não se deve atribuir demasiada importância ao problema visual, mas sim como estimular a aprendizagem através das brincadeiras.

Mediação do brincar na Educação Infantil e suas implicações na aprendizagem da criança com baixa visão

O brincar ao longo dos anos é apresentado como uma atividade estimuladora. Todas as crianças na antiguidade tinham interação com os adultos, participavam de brincadeiras jogos, lazer contudo, isso acontecia em ambientes separados. “Estes ocorriam em praças públicas, espaços livres sem a supervisão dos adultos, as crianças se misturavam em grupos de diferentes faixas etárias e de ambos os sexos.” (LAZARETTI, 2011, p. 39).

A análise da evolução histórica das sociedades humanas organizadas permite identificar a brincadeira como elemento presente a elas. Tanto que, para alguns pesquisadores do tema, o brincar é classificado como algo inerente ao ser humano, afirmando-o mesmo como aspecto intrínseco ao desenvolvimento, estando inscrito na base das relações sociais.

De acordo com Redim (1998, p. 1), a brincadeira surge mesclada às atividades do cotidiano e permeando a interação entre a criança e o adulto nas manifestações religiosas, culturais, artísticas e nas celebrações.

Para Borba (2006, p. 1), a brincadeira insere-se no contexto histórico e cultural, perpassando tempo, lugar, espaço e estrutura social, servindo para situar a criança nas redes de relações estabelecidas com adultos e outras crianças. Lazaretti (2011) realizou uma pesquisa teórico-conceitual da obra de Elkonin, pesquisador da psicologia histórico-cultural, que conduziu vários estudos a partir das contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento da brincadeira infantil e seus efeitos no desenvolvimento humano.

Os resultados encontrados por Elkonin permitem compreender que a brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos (LAZARETTI, 2011, p. 1).

Ainda de acordo com as análises de Lazaretti, para Elkonin a brincadeira não constitui um ente inato nos seres humanos, como algo típico da infância, e não deve ser classificada como elemento de satisfação de desejos e/ou fuga da realidade. Ao invés disso, esse estudioso aponta que a ação da criança está relacionada ao papel que ela ocupa na sociedade.

A natureza dos jogos infantis só se pode compreender pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade [...]; os povos viveram e vivem em diferentes condições de acordo com o nível de desenvolvimento social, e tais condições [...] repercutem na vida das crianças na sociedade, no lugar que ocupam entre os adultos e, por essa razão, no caráter de seus jogos (LAZARETTI, 2011, p. 5).

Primeiramente, a criança participava de igual para igual com os adultos do mundo do trabalho e não havia muito tempo para ser utilizado com brincadeiras. A sua posição estava relativamente firmada por não haver diferenciação no papel desempenhado pela criança e pelo adulto na sociedade.

Mas, com o surgimento das máquinas que realizam parte das funções e de mudanças ocorridas nas relações de trabalho e nas relações de produção, a participação da criança na esfera laboral passou a diminuir. O ócio e a exclusão social precisavam ser compensados de alguma forma. É a partir dessa nova configuração social que surge a brincadeira sob o enfoque do jogo de papéis. Lazaretti (2011) apresenta a seguinte conclusão de Elkonin:

“o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado” (p. 9).

Esta breve análise histórica da brincadeira é significativa para o professor, pois permite que ele compreenda a importância e a influência do brincar para as crianças de todos os tempos. Permite também conhecer como a brincadeira acabou sendo disseminada entre os povos.

As brincadeiras presentes na cultura brasileira, por exemplo, foram configuradas a partir das brincadeiras trazidas pelos povos que participaram da formação da nossa identidade nacional.

Sabe-se que o ser humano necessita estar em contato sempre com o outro, com pessoas diferentes pois somente através da interação social é que se desenvolvem aspectos importantes como a linguagem, que se desenvolve a partir do contato com o outro. Nesse sentido torna-se fundamental o contato físico da criança com o outro, esses contatos tornam-se mais eficaz a partir das brincadeiras, que além do aluno aprender, outras habilidades também estão sendo construídas como a noção de limites e a diferenciação de seus inúmeros papéis na sociedade (Fantin, 2000), é por meio das brincadeiras que as crianças vão conquistando e adquirindo confiança, usando a imaginação e suas habilidades.

Na infância o brincar é uma atividade bastante explorada, além disso vem sendo explorada também no campo científico pois tem dentre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças. Segundo Vygotsky:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

Sendo assim, o autor entende que o brincar é tido como uma atividade construída pelas crianças a partir das interações em que o sujeito estabelece interações com outros sujeitos e com seus significados. Outro aspecto constitutivo do brincar e que tem importância fundamental na formação dos sujeitos é o processo de imaginação (VIGOTSKY, 1998, p.142).

À medida que as crianças crescem, ampliam suas formas de brincar, interessando-se e compreendendo cada vez mais os jogos com 14 regras, que lhes abrem outras janelas para a experiência lúdica, as interações sociais e a construção de novos conhecimentos. Corsino (2009, p.79).

Segundo a autora, “as crianças aprendem as regras específicas e direcionadas que ajudam as crianças no futuro, tomarem decisões, controlar emoções, criar estratégias, respeitar os parceiros, comunicar-se e

negociar”. (CORSINO, 2009, p. 104). Sendo assim é necessário que as crianças já tenham tido contato com os jogos, que já tenham sido instruídos quanto ao seu conhecimento, é necessário aprender as regras.

A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças implica concebê-la nas práticas pedagógicas cotidianas. É importante compreender a dimensão que o processo do brincar traz para a formação das crianças, bem como os espaços de educação infantil são fundamentais dentro do processo de interação dos sujeitos adulto e criança. Segundo Oliveira:

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Sendo assim, Zanluchi (2005) relata que “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” Ou seja, é no brincar que a criança vai amadurecendo seu contato com adultos aprendendo a lidar com as situações do cotidiano e principalmente vai desenvolvendo a aprendizagem. Segundo Oliveira (2000) o ato de brincar, é um processo em que a criança se humaniza e acaba tendo vínculos mais duráveis. Por isso as mesmas desenvolvem uma capacidade diferenciada no raciocínio, outras argumentativo, sendo importante a atividade no todo.

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo (CARVALHO, 2002, p.28).

Zanluchi (2005) relata que “a criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia”, ou seja, todas estão mais preparadas para controlar suas emoções e atitudes sempre que estiverem em contextos sociais diferentes, tendo assim, melhoras em seus resultados.

Froebel (2001) mostra como é importante valorizar a criatividade de cada criança, o autor enfatiza que ao brincar a criança não só cria, mas consegue pensar e sentir ao mesmo tempo. Além disso, ao brincar a criança também apresenta melhoras físicas como fortalecimento dos músculos de todo o corpo. Por isso sempre enfatiza as brincadeiras de interação, livres e principalmente que auxiliam em seu desenvolvimento de autoatividade em sala.

Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos. Os jogos mesmos podem ser: corporais, já exercitando as forças, já com expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro ao prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez ou as damas; jogos muitas vezes considerados, se bem que raras vezes têm sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis. (FROEBEL, 2001, p. 206).

Mesmo que o professor estimule as crianças em sala, e que ele tenha um papel importante nesse processo Froebel (2001) esclarece que o agente do seu próprio desenvolvimento é a criança. Para Vygotsky (1998) “O jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação”. Sendo assim, todos os estímulos desenvolvidos através do jogo são importantes uma vez que ao brincar as crianças estão em um processo de maturação dentro de uma zona de desenvolvimento proximal, essa maturação ainda será alcançada.

Para Macedo (2005) “o brincar se torna algo sério, onde se requer atenção e concentração, atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração onde se requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras”. Santos (2002) “os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.” Sendo assim, o brincar é um importante processo psicológico e rico em aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998, p. 91):

Um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

Nesse sentido, o brincar visa desenvolver a socialização, habilidades cognitivas, integração no ambiente para que o aluno consiga sentir-se incluído no meio social, tudo através de ações pedagógicas.

O que se percebe é que a educação da criança na educação infantil estar interligada, ou seja, na família, comunidade, sociedade e cultura. Segundo o RCNEI, Brasil, (1998), a instituição de educação infantil é colocada como um espaço de inserção das crianças no que se refere às relações éticas e morais que permeiam o ambiente social na qual estão inseridas. Assim, é considerada a primeira etapa da educação básica, ajudando no desenvolvimento psicológico, físico e social da criança. Conforme diz a LDB, lei 9394/96, Art.29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, percebe-se que a educação infantil é um importante e tem a responsabilidade de criar estratégias e condições para que as crianças venham desenvolver e conhecer novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento a autonomia e a identidade. Segundo o RCNEI, Brasil, (1998):

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. (p.11).

Na LBD (lei 9394/96) consta que a instituição de ensino infantil deve atender crianças de 0 a 3 anos de idade de Creche e Pré-Escola a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade. “No art.30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1996).

É no ambiente escolar que as crianças aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos, por isso compreende-se que é importante que a criança esteja na escola, portanto, a primeira etapa não deve estar voltada aos conteúdos de conhecimento formal, mas voltado a brincadeira, estimulando a criança a se relacionar com outras e criar suas experiências individuais.

Portanto faz-se necessário que haja na escola profissionais capacitados, que se disponham a desenvolver um trabalho de qualidade, cuidando das crianças, estimulando, desenvolvendo suas habilidades observando sua escolaridade, profissionais que possam valorizar a criatividade da criança e utilizem recursos como brinquedos variados e adequados à faixa etária dos estudantes. Para que o espaço seja dinâmico e cheio de brincadeiras divertidas e estimuladoras.

A contribuição do brincar e das brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil

Aprender é um processo particular e contínuo, a partir desse processo, a criança absorve conhecimentos que são transmitidos a todo o momento. A fase da vida que o indivíduo mais brinca é a infância, é por meio das brincadeiras que ele expressa seus sentimentos e desejos. Por esse motivo o lúdico torna-se um aliado indiscutível no desenvolvimento das crianças.

Segundo Wajskop (2001), brincar sob a visão sócia antropológica, é uma ação social, um meio de interação infantil, de construção do indivíduo como ser humano, que tem a criança como produto e produtor de histórias, sendo esta uma atividade com base semelhante à da arte, ou seja, trata-se de atividade sociocultural, que supõe contextos sociais e culturais, a partir do momento que a criança reinventa a realidade com dispositivos próprios.

Brincar é uma atividade que vai muito além do entretenimento. O brinquedo auxilia o entendimento da realidade. Brincar é a ação de experimentar, necessita de movimentação física. Exige a participação integral da criança. Assim, nas palavras de Kishimoto (2011, p. 62) “o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais”.

Kishimoto (2011) associa a atividade de brincar com a cultura já existente do educando, atestando que antes de saber brincar a criança deve aprender a brincar e que as atividades denominadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e filho são incontestavelmente um dos momentos essenciais desta aprendizagem. O autor supracitado menciona como exemplo a brincadeira de esconder uma parte do corpo, que faz a criança reconhecer aspectos importantes da brincadeira: o aspecto fantasioso, já que o corpo não desaparece realmente, trata-se somente de um faz de conta, a troca de papéis, a repetição que mostra que a brincadeira não altera a realidade, visto que se pode sempre retornar ao começo, a necessidade de existir um acordo entre os participantes da atividade, ainda que a criança não aceite uma recusa.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar se tornou instrumento fundamental e imprescindível no processo de desenvolvimento humano. O lúdico envolve o brincar, tendo também sentido que sugere algo “inútil” em uma interpretação imediata, a qual se refere à atividade em si, que não visa outro fim,

mas que, porém tem grande relevância no processo de crescimento em um futuro próximo.

Através das brincadeiras lúdicas, as crianças criam noções, instalam ideias, criam comportamentos lógicos, enfim, avançam rumo à socialização. A habilidade de jogar surgiu nas civilizações antigas, desde então essas atividades foram praticadas em todos os lugares do planeta do qual se tem notícias. Os brinquedos exercem papel importante no processo de desenvolvimento infantil como também para a transmissão da cultura em épocas distintas (NUNES, 2012).

Segundo o entendimento de Kishimoto (2011) o lúdico facilita a análise da relação da criança com o mundo, unindo os estudos específicos que abordam a importância do lúdico com a formação da personalidade. Para ele as atividades lúdicas e jogos possibilitam aos pequenos a criação de conceitos, ideias, desenvolvimento das relações, percepções, elaboração de estimativas, compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento cognitivo e o mais importante, vai integrando-os e socializando-os como mundo.

A tarefa de utilizar as atividades lúdicas é do educador, que por meio dos brinquedos estimula os educando-os a participarem e cooperarem ao longo dos jogos. As habilidades despertadas pelos brinquedos são inúmeras: colaboração, comunicação, competição e diminuição da agressividade. Os brinquedos facilitam o progresso infantil.

As crianças através das atividades desenvolvem a linguagem corporal, gestos e atitudes. A relação que se estabelece entre corpo e mente da criança tem uma enorme importância para o crescimento dela. (NUNES, 2012). A observação e a interpretação da atividade de brincar através do jogo permite ao professor caminhos que levam a entender o aluno, e a criança oportunidades de mesclar as informações, ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou linguísticas.

Compreende-se, portanto que a criança por meio da ludicidade, absorve o conhecimento por meio daquilo que lhe surge como algo que deseja desvendar. Dessa forma, o aprendizado acaba se tornando uma brincadeira valiosa. Vigotstky (1998) acentua o ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar. Portanto, é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Por meio da brincadeira, das relações sociais, a criança realiza suas ações relacionadas ao brincar e tem a oportunidade de desenvolver seus processos cognitivos. Além disso, essas brincadeiras constituem-se essenciais com objetivos específicos. As brincadeiras são para as crianças processos interacionais, desenvolvem a criatividade e sua formação crítica. Assim, os pequenos têm a chance de interagir com outras crianças de mesma idade.

O faz de conta para criança é um requisito importante no desenvolvimento da criança. Através dele a criança vai formando e ampliando duas capacidades de imaginar. Toda criança ao brincar seja com um recurso ou não, deixa-se envolver por ele, sempre que isso acontece, a mesma canaliza as energias, demonstra a alegria em se descobrir e isso contribui de forma significativa na aprendizagem. Assim, percebe-se que o desenvolvimento da criança se dá por estágios que acontece durante seu crescimento e como isso vai sendo vivenciado. As brincadeiras contribuem de forma singular no processo da linguagem e de seus signos.

A imitação é tido como um dos recursos mais utilizados pois fazem dele um mecanismo

para inferir significados ao brincar infantil, sendo assim, torna-se relevante à formação da identidade da criança, principalmente voltado ao convívio social. Muitas vezes será comum perceber a criança imitando o adulto, isso se dá pelo fato do adulto acabar se tornando referência da criança.

Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. (VYGOTSKI, 2001, p. 331).

A identidade infantil é de extrema importância assim como ambientes estimuladores. As descobertas para as crianças podem ser efetivadas com as brincadeiras que lhes proporcionam, por isso ser tão importante. Assim, deve-se explorar o ambiente dentro de uma perspectiva em que as mesmas aprendam a partir da manipulação de alguns brinquedos, e principalmente do incentivo na tomada de decisões e posicionamentos que ocorrem naturalmente entre elas.

Sendo assim, é necessário oferecer a oportunidade de explorar e descobrir o conhecimento por si mesmo, pois, o brincar na concepção da criança vai muito além de apenas passar o tempo, pois tanto as brincadeiras quanto as visualidades dos brinquedos as estimulam para criarem suas convicções sobre o brincar.

O lúdico é inerente na vida das crianças representando assim, uma das formas de descobrir aos poucos o mundo, seja por meio de suas criações, ou por meio de seus desafios. Percebe-se então a necessidade de promover momentos lúdicos, visto que esse contato pode trazer a efetivação do brincar, o desenvolvimento e a formulação de conceitos. Por isso, a criança com deficiência visual necessita de um contexto escolar onde o professor planeje e readapte suas intervenções, bem como busque compreender que a criança tem uma limitação visual e outros comprometimentos na aprendizagem.

Temos, pois, como ponto de partida perceber como a criança com dv, se apropria, explora, constrói, interage, e desconstrói para assim realizar as intervenções que potencializem o brincar nesse propósito.

Assim, o entendimento de como a criança invisual se apropria e, por conseguinte, [...] desenvolve um modo particular de ver as coisas ao redor, de explorar, de conhecer o entorno. Ela aprende a interagir com as pessoas e objetos a sua maneira, usando os sentidos remanescentes para perceber, organizar, compreender e conhecer. Portanto, a criança, desde cedo, deve ser estimulada a agir em seu ambiente, a interagir, a conhecer, a saber, e desenvolver-se como toda criança. (MACEDO, 2010, p. 8-9).

Utilizar o brincar como recurso pedagógico, ajuda no desenvolvimento e aprendizagem o que pode ser bastante significativo, pois auxilia as crianças a serem conscientes dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante as brincadeiras, os quais ajudam no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades. Segundo Macedo (2010, p. 87):

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos

que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.

Todas as crianças apresentam características distintas, Ferreira (2001) aponta que toda criança tem características próprias. Para o autor identifica essas características estão presentes em todas as áreas: cognitiva, afetiva, social, linguística e psicomotora. Dessa forma, um estímulo adequado para o aluno, só irá ajudar, porém precisará de alguém que auxilie na mediação. Ferreira apresenta cinco características básicas do desenvolvimento que o professor precisa conhecer:

Não se dá por acaso ou automaticamente. Precisa de estímulos; 2) o desenvolvimento das áreas é simultâneo; 3) se uma área fica prejudicada em seu desenvolvimento, pode prejudicar o desenvolvimento das outras; 4) o desenvolvimento se dá na interação da criança com o meio; 5) a criança é autora do seu próprio desenvolvimento, mas precisa de mediador cuja principal figura é o professor (FERREIRA, 2001, p. 85).

Nesse sentido, o brincar por meio das brincadeiras é um recurso facilitador da aprendizagem para as crianças e as brincadeiras podem ser aplicadas como desafios cognitivos, não bastando apenas constatar se certas habilidades foram desenvolvidas com base nos objetivos que o professor propôs, mas também adequar as propostas aos interesses dos alunos. Fernandez (2011) traz a relação entre o brincar e a aprendizagem e o brincar:

Aprender é apropriar-se da linguagem, é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro, é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si. (FERNANDEZ, 2011, p.37).

Assim, pode-se considerar a importância da contribuição do lúdico para as ações pedagógicas adequadas e a utilização de brincadeiras em diferentes situações educacionais, característico de um meio que estimule a aprendizagem dos alunos.

Uma situação lúdica pode ser vista como um excelente meio de reconhecimento individual e grupal de características pessoais e grupais, quer sociais, morais ou intelectuais em suas múltiplas combinações. Por outro lado, de forma complementar, aponta dificuldades e pontos mal resolvidos, levando a criança a buscar melhorá-los para preservar sua imagem perante os outros (OLIVEIRA, 2000, p.23).

Quando a criança organiza a sua competência de analisar e de desenvolver valores, princípios e regras compreende-se a importância da valorização por parte do educador no que se refere ao brincar nos primeiros sete anos de vida da criança. O educador deve valorizar o brincar da criança na educação infantil.

Assim, o brincar é fundamental, para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança quanto à sua socialização. É um importante instrumento de intervenção e de estratégia de construção do conhecimento e autopercepção na infância. (ROJAS, 2009). o autor, afirma ainda que:

Brincar é experiência fundamental para qualquer idade, especialmente para as crianças com idade entre três e seis anos, que brincam para viver interação com o real, descobrem o mundo que as envolve, organizam-se e se socializam. Quanto mais rica for a experiência vivida pela criança, maior é o material disponível e acessível à sua imaginação. Destarte há necessidade de o professor ampliar, significativamente, as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças (ROJAS, 2009, p. 56).

Portanto, é na escola, no momento das brincadeiras, que o aluno descobrirá o mundo que o cerca, além de estimular a interação social e o desenvolvimento de habilidades necessárias pra a sua idade.

Segundo SMITH (1982) a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Para o autor, os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso.

Oliveira (2000) destaca que toda brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Para o autor,

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. Ao brincar a criança é favorecida com o equilíbrio afetivo contribuindo para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2000, p. 164).

Oliveira (2000) traz a imaginação da criança como foco importante, para ele “a imaginação desenvolve-se por toda vida”. A criança se torna um ser social livre e que mesmo em situações economicamente difíceis, podem e devem experimentar uma função imaginativa extremamente rica e madura. Soa através das brincadeiras de faz de conta, que muita das vezes a realidade é assumida.

Assim, as brincadeiras são estimulantes para a aprendizagem e traz novos desafios para a criança, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, contribuindo para sua aprendizagem significativa e estimuladora.

A mediação do brincar e a criança com deficiência visual no contexto escolar

Brincar no contexto escolar é uma peça de fundamental importância para divertimento e entretenimento, é uma possibilidade de se construir percepções mais elaboradas da realidade social que a mesma se encontra inserida.

Nesse sentido, a criança com deficiência não concebe a brincadeira como comportamentos evidentes, por isso o professor mediador, deve criar condições, disponibilizando materiais e espaços para que a brincadeira possa acontecer de forma plena, a escola deve apresentar condições para que este aluno aprenda, no que se refere a educação infantil, o lúdico não pode ser esquecido. (MARANHÃO, 2004).

Assim, a estimulação está totalmente voltada para as oportunidades que a ludicidade pode oferecer, estimulações voltadas ao contexto psicossocial, trazendo oportunidades lúdicas como fatores definitivos para que a criança compreenda o significado do brincar. Para que isso aconteça, é importante que se possa permitir que a brincadeira aconteça, disponibilizando aquilo que é necessário

para a criança com deficiência, alguns autores preocuparam-se em elaborar propostas de brinquedos voltados a explorar as sensações táteis sinestésicas da criança com deficiência visual, e em alguns casos, a visão remanescente de crianças com baixa visão.

As atividades voltadas são as mesmas para todos, porém são diferenciadas no que tange as formas e também as metodologias que estão sendo ensinadas para os alunos, as estratégias são peculiares a cada necessidade durante o processo de ensino aprendizagem.

Assim, a criança com bv, é uma pessoa que tem capacidade de aprender e desenvolver mesmo apresentando algumas características distintas. Essas características precisam ser desmistificadas, pois, quando a criança é estimulada consegue desenvolver suas habilidades. elas buscam os mesmos objetivos durante as atividades lúdicas, ou seja, esperam descanso, diversão, e interação social, apesar das diferenças existentes entre si.

A brincadeira é a melhor forma de comunicação e de se relacionar com as outras crianças. Entende-se também que é uma forma de experimentar o mundo, aprender a vencer seus medos já que a criança vê o mundo através do brinquedo.

Para Maranhão (2004), o brincar é muito importante para a criança, No processo do desenvolvimento do pensamento, o brincar, os brinquedos, os jogos assumem importância se usarmos em nossas atividades pedagógicas, conseqüentemente se torna necessário o conhecimento sobre cada necessidade do desenvolvimento infantil, tendo em vista proporcionar oportunidades que elas necessitam para seu desenvolvimento, pois utilizando o jogo para brincar a criança cria uma ponte entre o imaginário e o real, manipulando o real.

“Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.” Kishimoto, (2011, p. 18).

As crianças passam a refletir sobre suas ações, assim trazem suas necessidades e dificuldades, as mesmas utilizam as brincadeiras conseguir socializar-se. Sendo assim, o brincar é de extrema importância para a interação e desenvolvimento. Com o tempo, elas vão a criança vai crescendo e se transformando e ficando mais sociáveis, fazendo com que venha à tona, todo aprendizado.

Vygotsky (2007) relata que afirma que enquanto as crianças brincam, recordam as experiências passadas e revivem experiências passadas e as reelaboram criativamente.

Basta olhar para uma criança que brinca e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam [...] a criança brinca de soldado, bandido ou cavalo, isso ocorre porque nela estão explícitos o bandido, o cavalo e o soldado (VIGOTSKI, 2007, p. 312).

Nesse sentido, o lugar de desenvolvimento que melhor poderá desenvolver sua autonomia é na escola, por meio de ações diretas para a aprendizagem. Ou seja, é um local onde se aprende a brincar.

Em relação ao que permeia os temas aprendizagem e brincadeira. Spodek e Saracho (1998) compreende que o brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Para ele a brincadeira está ligada a aprendizagem, que o professor é o

mediador do processo, e que a importância dela como um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos com os quais estão trabalhando.

Bomtempo (1986) relata que afirmam muitos ainda não compreenderam como é importante o ato de brincar e muitas vezes acabam substituindo as brincadeiras por atividades consideradas “conteudistas”. Atualmente, Schneider (2004) expõe a problemática em torno da brincadeira na educação visando uma estratégia mais propícia.

Brougère (1993) entende que o professor escolhe os jogos não por terem um objetivo específico, mas por não terem opções. Além disso, apresentam pouco domínio com as brincadeiras. Utilizar os jogos torna-se algo mais fácil que não necessariamente pode gerar a necessidade de alguma mediação. Percebe-se que isso pode ou gerar uma deficiência na formação dos mesmos e na aprendizagem do aluno.

Por existir um excessivo número de crianças em cada classe, poucos recursos disponíveis e principalmente a falta de desenvolvimento profissional que enfoque a brincadeira, estas barreiras muitas vezes, estão relacionadas com essas dificuldades encontradas pelos professores.

A escola é um local interativo e que alimenta diversos espaços pedagógicos e na educação inclusiva torna-se um ambiente mais atento às oportunidades para que seja efetivada a práxis educacional.

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004), os estudantes com deficiência visual precisam que as estratégias educativas sejam aprimoradas e considera que esses alunos conseguem acompanhar as tarefas e as oportunidades educativas igualmente a um aluno sem deficiência. Nesse sentido, é preciso que se conheça cada necessidade e cada especificidade, sempre explorando ao máximo a disposição desses estudantes. Dessa forma é importante ressaltar que:

“[...] desde seus primeiros dias, as crianças cegas e deficientes visuais dispõem de sistemas alternativos para a visão suficientes para interagir com os adultos, desde que estes saibam interpretar as vias alternativas de que a criança dispõe para conhecê-los e comunicar-se com eles.” (OCHAÍTA e ESPINOSA, 2004, p. 163).

Dessa forma, os professores conseguem entender o que está sendo emitido pelos estudantes e a partir dessas pistas, exploram as demandas de afetividade e socialização, de forma ajustada. Assim podemos impedir que essas crianças tenham futuros problemas psicológicos como baixa autoestima ou dificuldades de aceitação e socialização nos ambientes em que convivem.

Dessa forma, compreende-se que a escola deve impulsionar a importância do respeito às diferenças de cada estudante e a necessidade de proporcionar relações individuais e coletivas. Nessa fase os estudantes precisam de ajuda e orientação no processo de reafirmação.

A importância da mediação docente no processo de aprendizagem por meio da brincadeira

O processo de mediação da criança é indispensável para a compreensão da cultura, por isso é preciso destacá-la como processo essencial. Oliveira (2004, p. 26.) define mediação como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” Assim, há entre o indivíduo e a cultura algo que permite conhecê-la. Podemos dizer que existem sistemas que nos apresentam a realidade e a representam de forma simbólica. algo que se interpõe entre o indivíduo e a cultura e assim permite a sua apropriação. Sendo assim, é por meio dos signos e dos instrumentos que o indivíduo participa da

cultura, com o conhecimento produzido historicamente pelo homem.

Buscar compreender esse processo a partir de uma perspectiva sócio histórica, defendida por Vygotsky (2011), na qual a criança em contato com o social e com os diferentes contextos culturais formam a aprendizagem significativa, significa observar as crianças e as interações que se estabelecem entre crianças e adultos.

O brincar começa na infância, ele faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, e podendo se estender a alguns momentos da fase adulta. Independente da idade, a brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, e assim possibilita um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, entende-se que o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem.

Para Vygotsky (2011) é essencial para o desenvolvimento das crianças. a mediação pedagógica, pois a aprendizagem se dá através da mediação do outro. É o outro social que pode dá os recursos, os subsídios necessários para promover o desenvolvimento. Nesse sentido Vygotsky (2011) afirma a importância do educador, como comunicador e mediador, que precisa indicar a direção que as crianças percorrem, quando fala da zona de desenvolvimento proximal, relata ser essencial para a promoção do indivíduo. Ainda para este autor:

A mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si, que vai emergindo do confronto com os parceiros nas situações cotidianas, via imitação do outro ou oposição a este. É algo, pois em constante modificação. O indivíduo assim forma sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento. (Vygotsky, 1995 p.53).

O principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe aos professores a ele oferecer um espaço de brincadeira que mescle com as aulas dinâmicas e proponha um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione, prazer, alegria, movimento e solidariedade no ato de brincar.

O professor não deve apenas realizar brincadeiras em sala, o mesmo deve proporcionar atividades sistemáticas para que a criança possa desenvolver sua autonomia. o brincar é um ato espontâneo, necessariamente é importante que o professor planeje as atividades que serão propostas e organize situações de brincadeiras na escola ou em sala. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p. 29).

O mediador da aprendizagem, precisa estar atento e incluir sempre metodologias diversas, ou seja, na sua prática pedagógica, pois o objetivo principal é formar alunos reflexivos, autônomos, críticos, participativos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988) o brincar, na perspectiva dos professores, relata que o professor tem o papel de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando brinquedos ou fantasias, objetos e possibilitando espaço para brincar.

Para que isso aconteça, p professor precisa primeiramente adequar o tipo de atividade ao conteúdo e o tempo de aula e características da turma. Tudo depende dos objetivos estabelecidos, pois, o professor precisa ter claro esse conceito para que possa articular o lúdico com as situações de aprendizagem.

A atenção do professor deve ser em metodologias específica, além disso estimular ações de formas diferenciadas para que isso não faça com que a brincadeira seja excessiva e a criatividade e a

criança tenha algum prejuízo por fim, na descaracterização o elemento lúdico empregado.

Uma brincadeira geralmente não é praticada individualmente. Elas precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Na troca da situação do brincar promove-se o crescimento e o desenvolvimento cognitivo. As brincadeiras que serão desenvolvidas com crianças possibilitam maior eficácia na construção da aprendizagem.

Para Fortuna (2000, p. 8), “o que permite a superação desses dilemas e viabiliza a atividade lúdica na educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a criança e a cultura desempenham”. Sendo assim,

O professor contemporâneo tem buscado apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. Como um adulto é afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca. Kishimoto (2011, p. 18).

Nesse sentido, o correto é o professor utilizar atividades lúdicas que criem possibilidades para que a criança possa resolver problemas interagindo e mediando o processo, deve professor deve utilizar como suporte para a aprendizagem, pois as atividades lúdicas criando circunstâncias para criar situações e propor problemas, assumindo corresponsabilidade no desenvolvimento psicomotor, psicossocial e cognitivo do aluno.

É necessário entender o papel do professor como mediado no desenvolvimento do aluno e colocar em prática suas ações. Para Freire (1979), e o aluno deixa de ser um depósito de informações para ser um cidadão pensante, isso acontece à medida que o professor entende que o processo de mediação, a ação do professor contribui para uma sociedade pensante, que tem como objetivo causar desenvolvimento, deixando de ser algo unilateral para ser algo compartilhado e construído socialmente.

A mediação na escola e durante as brincadeiras é tido como um importante elemento da prática pedagógica, pois é através dela que o conhecimento pode ser incorporado e a apropriado de forma adequada pelo aluno produzindo aprendizagem significativa. De maneira geral, a mediação acontece como um “processo de apropriação da cultura, decorrente das atividades humanas em geral” (FORTUNA, p. 466, 2000). Sendo assim, o professor se torna um participante do processo de apropriação dos conhecimentos, pois ele mesmo considera que na escola estamos constantemente nos relacionando e podemos destacar a relação aluno e professor como porta que ajuda a criança a conhecer o mundo.

Segundo Vygotsky (2003), o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, que no contexto escolar conta com a ajuda do professor que deverá atuar, especialmente, sobre a zona de desenvolvimento proximal, a chamada ZDP. Sendo assim, participar deste processo de apropriação significa que ao construirmos ações individuais, incorporamos e precisamos entender o processo. A partir da mediação, ampliamos a capacidade de apropriação do conhecimento e do ambiente escolar, sendo o professor um mediador do processo do conhecimento.

Dessa forma, o professor e a mediação estão ligados, o professor como sujeito ativo no processo pedagógico que atua diretamente na mediação dos instrumentos e dos signos de que os estudantes devem se apropriar. Todo isso faz do professor um elemento importante para o sucesso da mediação pedagógica, que no contexto escolar requer planejamento e intencionalidade para realizá-la à luz dos objetivos de desenvolvimento que se quer alcançar com os estudantes.

O professor deve criar situações que permitam que promova o desenvolvimento, que o aluno se aproprie da cultura, além de tudo isso, o deve permitir ao aluno ser construtor desse conhecimento. O professor é considerado o mediador entre o conhecimento e o aluno, por isso o mesmo deve perceber a necessidade de compreender como a mediação atua no processo de aprendizagem e relacioná-la a sua prática.

Assim, compreende-se que o lúdico é uma ferramenta muito enriquecedora, através dela o aluno consegue expressar suas ideias e pensamentos, principalmente através do brincar. Dessa maneira, o professor deve adquirir pistas de como complementar, promovendo conhecimento e ampliando o repertório da criança e do seu mundo. A sala de aula pode se transformar também em lugar de brincadeiras, se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno (ALMEIDA, 2009).

É importante reconstruir conceitos sobre o ato de brincar no contexto escolar e a prática pedagógica do professor. O professor deve fazer o que estiver ao seu alcance e proporcionar condições para que as crianças brinquem, dando a elas a oportunidade de ter momentos de prazer no ambiente escolar, tornando-se autoras de suas próprias criações. Além disso, devem trazer formação aos indivíduos reflexivos sendo capazes de enfrentar desafios.

O professor precisa reinventar, criar situações na sala de aula, promover espaços coletivos que estimulem a criança a diversificar e reinventar os espaços. O ambiente precisa ser sempre um estímulo novo, com desafios diferentes, assim, o professor deve ser perceptível e entender que a criança aprende com o olhar, com a escuta, com o cheiro, aprende com o todo, sem medo, sem limitação, sem fragmentação.

Portanto são através de atividades lúdicas, com brincadeiras e recursos pedagógicos como o brinquedo, que as oportunidades de aprendizagem poderão acontecer no ambiente escolar. O professor deve ver a oportunidade na sua prática e propiciar a aprendizagem que contemple a educação integral, que consolida o direito de a criança ser livre. Assim acredita-se que as crianças podem expandir a imaginação e dançar, imitar, experimentar, aprender e encontrar seu papel na sociedade, além do direito de ser indivíduo em sua totalidade.

Método

Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 32), a pesquisa consiste em um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Deste modo, a pesquisa compreende algo próprio da natureza humana (BARROS; LEHFELD, 1990), que desenvolve a tarefa de reunir informações pertinentes para a resolução de um problema previamente estabelecido. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa torna-se indispensável para a boa qualidade e confiabilidade do trabalho científico.

Tipos de pesquisa

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo com a finalidade de colocar o observador em contato com tudo o que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto. Segundo Oliveira (1998), a pesquisa bibliográfica tem como principal finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica realizadas sobre determinado assunto. Para Gil (2002) essa pesquisa é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído fundamentalmente de livros e artigos científicos.

Para fundamentar e conhecer as particularidades e características das escolas realizou-se uma pesquisa na Secretaria de educação do município de São Luís, onde buscou-se saber a quantidade de escolas com estudantes baixa visão. Segundo Marconi e Lakatos (2002), essa pesquisa é aquela que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, os quais podem ou não ser recolhidos no momento em que o fato ocorre. O mesmo autor traz as fontes de documentos que podem ser: arquivos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas.

Yin (2001), diz que é provável, em um estudo, que as informações documentais sejam relevantes, podendo elas assumir diversas formas como, relatórios, documentos administrativos, artigos publicados, entre outras. Ainda diz que se deve tomar cuidado porque o documento foi definido com algum objetivo específico, diferente daquele de seu estudo. Completa que é menos provável que provas documentais o induzam a erro caso o pesquisador seja criterioso em analisar os conteúdos.

De acordo com Richardson (1999) os estudos, que empregam uma metodologia qualitativa, podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, ou seja, as técnicas qualitativas focam a experiência das pessoas e seu respectivo significado em relação a eventos, processos e estruturas inseridos em cenários sociais. Assim, a abordagem qualitativa compreende:

[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995 p. 58).

A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1999). Objetiva a aquisição de resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação e possibilitem a

maximização da margem de segurança (DIEHL; TATIM, 2004). De modo geral, a pesquisa quantitativa é passível de ser medida em escala numérica. (ROSENTAL, 2001).

Segundo Minayo (1994) a referida pesquisa será do tipo quali quantitativa, pois a “considera o problema de pesquisa em questão, adotando como procedimento técnico, pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise”. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico.” (FONSECA, 1986).

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” e estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990).

Gil (1999) explica que a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Seu objetivo principal é o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições, portanto:

A pesquisa exploratória aprofunda os conhecimentos das características de determinado fenômeno para procurar explicações das suas causas e consequências, utilizando-se os seguintes objetivos: 1-familiarizar e elevar a compreensão de um problema de pesquisa em perspectiva; 2- ajudar no desenvolvimento ou criação de hipóteses explicativas de fatos a serem verificados numa pesquisa causal; 3- auxiliar na determinação de variáveis a serem consideradas num problema de pesquisa; 4-verificar se pesquisas semelhantes já foram realizadas, quais os métodos utilizados e quais os resultados obtidos, determinar tendências, identificar relações potenciais entre variáveis e estabelecer rumos para investigações posteriores mais rigorosas. (RICHARDSON, 1999, p.72).

Sendo assim, o estudo exploratório tem por objetivo proporcionar familiaridade com o problema, maximizando o conhecimento do pesquisador em relação a este. “Consiste no primeiro passo para quem pretende estudar sobre um campo, o qual não detém conhecimento suficientemente” (FERNANDES, 2018, p. 147).

Durante a pesquisa nas escolas selecionadas, a pesquisadora familiarizou-se com o fenômeno que estava sendo investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão e precisão. Serão analisados documentos disponibilizados pela escola a fim de auxiliar na análise das práticas dos docentes; além disso, observou-se a mediação docente durante as brincadeiras junto as crianças com baixa visão, para que posteriormente fossem descritos e melhor serem compreendidos.

Considerando que o estudo de caso foi utilizado nesta pesquisa, levou-se em consideração uma análise do contexto. O estudo de caso, por sua vez investiga um fenômeno considerando seu contexto, ou seja, realiza uma análise sob a conjuntura real (YIN, 2015). Segundo Gil (1999, p. 323), o estudo de caso objetiva “[...] fornecer uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas que estão sendo estudadas” e, desse modo, trata-se de uma atividade heterogênea.

Yin (2001, p. 28) considera o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que possui uma vantagem específica quando: “faz-se uma questão tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”.

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em

várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Na fase da condução de estudos de caso atentou-se para o desenvolvimento de um documento formal, que contém os procedimentos, os instrumentos e as regras gerais a serem adotados na pesquisa e onde estão listados: uma visão geral do projeto, com tema do mesmo, questões de estudo e leituras norteadoras; procedimentos a serem adotados para coleta dos dados (observação em campo, entrevistas, análise documental, etc.); plano de análise dos dados coletados, com discriminação da natureza das informações colhidas (sejam descritivas ou explanatórias) (YIN, 2015, p. 89-91).

Estes procedimentos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois foi através dela que foram feitos registros das mediações e dos documentos contidos na escola. O foco foi desenvolver uma linearidade da pesquisa para que os resultados fossem satisfatórios.

Nesse sentido, a pesquisa a pesquisa explora os processos sociais na medida em que se desenvolvem, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que se manifestam e são construídos dentro delas.

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 02 professoras do ensino regular, que trabalharam em duas escolas da rede municipal de São Luís /MA. Para preservar a identidade dos participantes, as instituições foram nomeadas da seguinte forma: escola A e escola B são os locais onde ocorreu a pesquisa e as participantes professora 01 e professora 02.

O tamanho da amostra foi realizado da seguinte forma: foram feitas duas visitas na secretaria municipal de educação de São Luís – Semed. O objetivo da visita, foi conseguir as escolas do município que continham alunos com baixa visão na educação infantil. Na primeira visita foi feita a solicitação das escolas, na segunda recebemos o documento que continha o nome de todas as escolas essas crianças BV.

Do universo de 10 escolas do ensino regular no município de São Luís/Ma, pretendeu-se trabalhar com professoras que tivessem alunos com baixa visão em sala regular, seja no turno Matutino ou vespertino. Dessa forma, dentro destas escolas selecionadas encontramos alunos com cegueira e outros deficientes visuais evadidos, sendo assim 02 escolas foram selecionadas para a pesquisa. Na escola A encontrou-se 01 professoras na sala regular, infantil II, na escola B foi encontrada apenas 01 professora da educação infantil, infantil I, ambas com 01 aluno baixa visão em sala.

As informações referentes ao quantitativo de professores das duas escolas de educação infantil selecionadas foram escolhidas a partir de informações fornecidas pela secretaria municipal de educação (SEMED)/ Superintendência na área de educação especial.

Segundo Leone e Rodrigo (2009), a amostragem “é uma técnica e/ou conjunto de procedimentos necessários para descrever e selecionar as amostras, de maneira aleatória ou não, e quando bem utilizado é um fator responsável pela determinação da representatividade da amostra”.

Portanto é importante ressaltar que a amostra selecionada possibilitou produzir mais clareza em relação aos sujeitos da pesquisa e clareza com relação ao tema. As características dos participantes da pesquisa foram reunidas em quadros. No **Quadro 01**, consta os dados das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 1

Professora	Sexo/Idade	Graduação/ Pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo na escola	Turno	Curso de formação continuada
01	Fem/53	Geógrafa/Magistério	20	10	Mat.	Libras, Braille, Soroban, Deficiência Mental e Deficiência Auditiva
02	Fem/40	Docência em Educação Infantil/Magistério	05	03	Mat.	Braille, Soroban e Educação Inclusiva

Fonte: da autora.

De acordo com o quadro percebe que as professoras apresentam dados relevantes no que se refere à formação de professores. Todas que mantém contato com o estudante, fizeram cursos na área de deficiência visual, além de terem Pós-graduação em áreas afins, o que possibilita maiores possibilidades de desenvolvimento das aulas dentro daquilo que a pesquisa está buscando.

Perrenoud (1887) afirma a necessidade de uma fundamentação teórica consistente e contínua na formação do professor, que lhe permita ser um pesquisador com o propósito de analisar o resultado do seu trabalho, a fim de apresentar uma participação crítica ao longo do seu empenho profissional. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p.22) que:

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Essas proposições se encaminham para a mesma direção. Atribuem ao professor um papel de permanente atuação no próprio processo de desenvolvimento profissional e defendem um espaço coletivo na escola para realizar a articulação entre a teoria e a prática durante as atividades propostas para os alunos.

Em relação aos participantes estudantes com baixa visão segue o Quadro 02 com informações precisas.

Quadro 2

Aluno	Sexo/Idade	Tipo de Deficiência	Natureza da Deficiência	Descrição do aluno
P1	Masc/04	BV	Congênita	Ativo na escola; sua participação está em desenvolvimento.
P2	Fem/05	BV	Congênita	Ativo na escola; participativo durante as atividades.

Fonte: da autora.

O quadro acima traz os dados alunos com BV das escolas regulares escolhidas para a pesquisa. Pode-se perceber que os estudantes têm características parecidas, porém com idades diferentes. Essas informações são necessárias para que a pesquisa possa ser complementada.

Local

A pesquisa foi realizada nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino regular de São Luís/MA. Em 2018 o município apresentou 22 escolas funcionando. As escolas selecionadas foram determinadas em razão da existência de estudantes com baixa visão. As escolas de educação infantil 01 e a escola de educação infantil 02 são situadas em bairros populares sendo elas: UEB Nielza Matos, localizado no bairro do João Paulo; UEB Jairo Rodrigues, localizada na Cidade Olímpica, ambas funcionam como escolas da educação infantil do ensino regular na rede municipal de ensino de São Luís/MA.

A organização dos espaços na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo suas potencialidades e propondo novas habilidades sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela vivência emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivem e sua relação com o mundo.

As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a mesma como própria construtora de seu conhecimento. O conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder explorar os espaços disponíveis a ela.

Segue, no **Quadro 03**, a estruturada escola de educação infantil A e a da escola de educação infantil B.

Quadro 3

Escola	Salas de aula	SRM	Quadra de esportes	Sala de professores	Banheiros	Pátio	Cantina	Coordenação
A	10	01	Não possui	01	02	01	01	01
B	14	01	Não possui	01	02	02	01	01

Fonte: da autora.

Percebe-se no quadro acima que as escolas não possuem quadra de esportes e todas as atividades são realizadas no pátio da escola ou em sala de aula regular. Segundo Lima (2001, p.16): “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. Nesse sentido torna-se extremamente importante que os ambientes proporcionem à criança o desenvolvimento de suas habilidades.

Etapas

Destacamos a carta de anuência da SEMED autorizando a pesquisa nas escolas. As professoras foram contatadas pela coordenação da escola sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos, bem como foram convidadas a participarem da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O TCLE das professoras está no “apêndice A”. As entrevistas foram realizadas em datas e horários marcados pelas professoras, onde cada participante está lotado. Foi realizada de maneira individualizada para que a entrevistada se sentisse mais à

vontade, além de evitar qualquer interferência de cunho externo como ruído ou presença de outras pessoas.

Complementaram-se na entrevista: os dados de participação dos participantes, dificuldades e desafios na efetivação do processo de inclusão escolar das crianças com baixa visão. Em seguida transcreveram-se as entrevistas das participantes e as questões expostas pelas participantes.

Posterior às entrevistas, os dados foram tabulados, visando garantir o objetivo proposto e a verificação dos objetivos apresentados, além de criar maior proximidade com o objeto de análise. Após a transcrição das informações, iniciou-se a análise dos dados. Os resultados foram analisados de forma minuciosa, através da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, p. 42), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Instrumentos de coleta de dados

Michel (2005) discorre a respeito das técnicas de coleta de dados, que são instrumentos utilizados com a finalidade de levantar dados e informações para análise e a explicação de aspectos teóricos estudados.

Dois instrumentos de coletas de dados a serem utilizados durante a pesquisa foram a observação simples e a entrevista.

A coleta de dados aconteceu durante uma semana de observações simples. As observações acerca da rotina do grupo de crianças foram registradas por meio de anotações. As entrevistas por pautas foram realizadas com as duas educadoras de acordo com as disponibilidades das participantes. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 193) a observação é um planejamento de ações, sendo uma observação direcionada, ao inverso da assistemática. Quadros, anotações, escalas, são alguns dos instrumentos que podem ser utilizados na observação.

Segundo Cervo e Bervian (2002), a entrevista é uma das principais técnicas de coletas de dados e pode ser definida como conversa realizada face a face pelo pesquisador junto ao entrevistado, seguindo um método para se obter informações sobre determinado assunto. Nessa perspectiva, o **Quadro 04** a caracterização das entrevistas com as professoras em relação a locais, datas e duração.

Quadro 4

Professora	Local da entrevista	Data da entrevista	Duração da entrevista
P1	Escola A	15/11/18	20 min 15 seg.
P2	Escola B	29/11/18	25 min

Fonte: da autora.

Segundo Gressler (2003), não é necessário somente uma simples conversa, mas sim uma conversa orientada para um objetivo definido que é constituído por um interrogatório direto do informante pelo pesquisador, durante uma conversa face a face. Na medida em que se desenvolve

a entrevista, ocorre uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, não apenas por meio das palavras, mas também pela inflexão da voz, gestos, expressão fisionômica, modo de olhar, aparência e demais manifestações comportamentais.

Foi escolhida a entrevista semiestruturada, na qual “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” (GERHARDT et al, 2009, p. 72).

A escolha por este tipo de entrevista se deu pela liberdade que é oferecida ao entrevistado de falar sobre os assuntos relacionados ao tema principal, sem fugir do objetivo da entrevista, já que durante esta fala livre pode-se revelar informações, que levam a uma melhor interpretação e comparação a respeito daquilo que se pergunta.

Para que uma entrevista seja conduzida se faz necessária à construção de um roteiro que, de acordo com Gerhardt (2009, p.73), “É uma lista dos tópicos que o entrevistador deve seguir durante a entrevista. Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo outras questões”.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo fazer com que as entrevistadas discorressem e verbalizassem seus pensamentos e reflexões a cerca da aprendizagem dos alunos mediante mediações pedagógicas por meio da brincadeira. As respostas das entrevistadas direcionaram-se ao contexto educacional em foco, as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes mediante a assinatura dos TCLEs. Diante dessas ações o roteiro de entrevista utilizado pela pesquisadora foi dividido em dois blocos de perguntas.

O bloco I de perguntas do Roteiro de Entrevista (Apêndice B) compreende a coleta de dados referentes à formação inicial, formação continuada, experiência profissional e período de atuação, para possibilitar ao investigador, uma dimensão mais profunda das especificidades acadêmicas e profissionais, que influenciam ou não sua prática pedagógica. As perguntas do bloco II correspondem a questões sobre a prática do professor de sala regular na mediação do processo ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão utilizando brincadeiras.

Dessa forma, as entrevistas foram feitas com o intuito de averiguar como o professor utiliza as brincadeiras para mediar a aprendizagem da criança com deficiência visual na educação infantil em escolas públicas de São Luis-MA. O roteiro de entrevistas compreende o “apêndice B”.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os procedimentos de coletas de dados são estruturados para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado pela pesquisa.

A pesquisa foi realizada nas escolas regulares de educação infantil do município de São Luís/MA, no qual foi apresentado aos diretores e coordenadores das instituições a declaração da SEMED e o TCLE que informava a necessidade e confirmação da pesquisa. O mesmo foi utilizado como base para iniciar a seleção e análise, os objetivos da pesquisa.

Logo em seguida, estabelecemos contato com os professores das escolas selecionadas para a

pesquisa. Na ocasião serão fornecidos pela pesquisadora, esclarecimentos sobre a pesquisa, em seguida agendamos as entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas.

Após concordarem em participar da pesquisa, as participantes receberam informações acerca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e assinaram de forma imediata o referido documento. As entrevistas foram marcadas e ocorreram nas escolas selecionadas, realizadas de forma individual e com a permissão dos participantes as falas foram gravadas. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Portanto, as gravações foram de extrema importância para a pesquisa.

A coleta de informações sobre os participantes da pesquisa iniciou por meio do bloco I de perguntas do Roteiro de Entrevista (Apêndice B) onde foram coletados dados referentes à formação inicial, formação continuada, experiência profissional e período de atuação possibilitando uma dimensão mais profunda das especificidades acadêmicas e profissionais, que influenciam ou não sua prática pedagógica.

Em seguida, foram realizadas as perguntas do bloco II, composto por questões, que envolvem a prática do professor de sala regular na mediação do processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão utilizando brincadeiras, nesse momento as professoras puderam colocar suas dificuldades e facilidades em desenvolver atividades lúdicas na escola com objetivos específicos relacionados a criança com DV, tendo em vista que existem muitas barreiras.

A duração da entrevista estava ligada ao objeto que se está pesquisando, levando em consideração as perguntas foram feitas. Foi pré-estabelecido um tempo médio de 40 a 50 minutos para que as entrevistadas soubessem de antemão a quantidade de tempo que deverá dispor. “Quanto a entrevistada, foi necessário que se as mesmas se apresentassem sendo exposto sobre o interesse da pesquisa, mostrando a credencial institucional, explicando quais os motivos da pesquisa, e garantindo o anonimato e o sigilo e só então, procedemos a entrevista propriamente dita”, conforme Minayo (2012, p. 61).

Para Lakatos e Marconi (2011, p. 278), a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” e tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes. Sendo assim, a entrevista terá como foco, fomentar diálogos assimétricos, em que uma das partes busca os dados e a outra apresenta a fonte de informação.

Bardin (2011) passa a conceituar entrevista como um método de investigação específico e a classifica como diretas ou não diretas, ou seja, fechadas e abertas. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, em alguns casos, determinados, portanto, é imprescindível que as mesmas sejam descritas minuciosamente. Pretende-se, portanto, depois de uma leitura metódica dos textos, buscar sua significação para inferir dados que poderão possibilitar maior profundidade do tema abordado.

A análise do conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens, Bardin (2011, p. 211).

Sendo assim, as respostas das entrevistadas foram interpretadas com o intuito de identificar as unidades de sentido de cada um dos participantes, ou seja, interpreta temas e palavras que permitiram desvendar as suas próprias concepções sobre determinado assunto, buscando compreender o contexto

dos discursos e quais os objetivos da pesquisa.

Na fase pré-análise, organizou-se o material que foi analisado, tendo como objetivo sistematizar as ideias. Inicialmente foi feita uma leitura flutuante do material estabelecida através do contato com os documentos de coleta de dados. Através deles foram formuladas hipóteses que envolveram a determinação de indicadores por meio dos textos em análise. (BARDIN 2011).

A segunda etapa deu-se com a exploração do material, os dados foram analisados com mais profundidade. Nesse momento ocorreu a descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (MOZZATO, 2011, p. 735). Nessa etapa foram interpretadas semelhanças, de modo a articular os conceitos teóricos condizentes ao objeto de estudo.

Na terceira etapa foram feitas as análises dos resultados. As interpretações foram feitas de forma reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Nesse momento à condensação e o destaque das informações para análise mais profunda, culminando nas interpretações diretas e consistentes.

O percurso traçado a partir dos dados coletados deu-se mediante elaboração de dos mesmos e iniciou pelo processo de descrição dos significados e do sentido dessas falas, que permitiram “a descrição objetiva das características mais relevantes do conteúdo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 118).

Nessa perspectiva, optou-se pelas categorias temáticas e suas respectivas unidades de análises, que fundamentaram a pesquisa no que concerne à mediação do processo de aprendizagem através da brincadeira em escolas de educação infantil no município de São Luís, como afirma Oliveira. “O objetivo final da análise do conteúdo, foi fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Assim, pode-se interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto das entrevistas”. (OLIVEIRA et al, 2003, p. 6). Sendo assim a intenção de responder às questões norteadoras do estudo para atingir os objetivos estabelecidos neste trabalho aconteceu com êxito.

Resultados e Discussões

Entende-se que é importante estimular o brincar não só através das brincadeiras, mas também através do brinquedo. Percebe-se a falta de incentivo não só da escola, mas de todo um sistema para a brincadeira infantil, que se mostra dispendiosa quando não sobram recursos na instituição para a compra de brinquedos. Kishimoto (2011, p. 15) afirma que “A inexistência de uma verba anual suficiente para aquisição de brinquedos e materiais é outro fator que impede o uso intenso desses materiais e de oportunidades para desenvolver o cognitivo da criança”.

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes da pesquisa em escolas de educação infantil no município de São Luís/MA, buscou-se analisar o modo como o professor utiliza a brincadeira para mediar o processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na educação infantil, em escolas públicas de São Luís/MA. Essa análise foi feita à luz do referencial teórico selecionado.

Com base nas concepções das professoras de educação infantil sobre a aprendizagem da criança com baixa visão através da mediação docente, as informações foram organizadas a partir dos blocos de perguntas. Dessa maneira, por exemplo, foram analisadas todas as respostas do segundo bloco de perguntas, que está relacionado ao processo de mediação, conforme roteiro da entrevista. Desse modo foi possível identificar as unidades de sentido na fala das participantes da pesquisa, dentro dos contextos abordados.

Observações

A ida a campo teve como objetivo observar o lúdico no ambiente escolar a partir da mediação docente, observando todas as atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças desde o início da aula até o seu término.

As instituições de ensino observadas para a realização das análises, de acordo com o tema desta dissertação, atendem à educação infantil. A escola A possui um espaço amplo para 12 (doze) salas de aula. A escola B também possui um espaço amplo para 15 salas.

Ambas possuem uma biblioteca, um pátio e uma quadra em construção. Os banheiros são adequados para a faixa etária dos alunos que a escola. Além disso, disponibiliza banheiros para os profissionais, assim como cozinha, sala de direção e coordenação e AEE.

As salas de aula são arejadas, decoradas e sempre com exposição de atividades realizadas pelos alunos. Os mobiliários não são conservados para cada faixa etária, principalmente a eletricidade.

Os materiais pedagógicos são variados, tais como: tinta guache, giz de cera, lápis de cor, massa de modelar, E.V.A, folha sulfite, papel crepom e outros. Os jogos, brinquedos e livros infantis são todos oferecidos pela escola.

Percebe-se o lúdico no espaço escolar com o desenvolvimento de atividades como roda, passa anel, amarelinha, queimada, dança da cadeira, dramatização, contos de histórias, musicas. Contudo, as brincadeiras ocorrem de forma direcionada pelas professoras.

A direção apoia a valorização do lúdico nas atividades elaboradas com os alunos. No início do ano são propostos vários temas para que sejam desenvolvidos projetos pelos professores junto

com os alunos, os quais são trabalhados durante o ano com todas as turmas. Os principais temas são: Meio Ambiente, Jogos e brincadeiras, Alimentação, Cultura do Município. Neste ano, a escola A está trabalhando com projetos voltados para a brincadeira na escola.

No primeiro semestre de 2019, observou-se, no período da manhã, durante quatro dias da semana preestabelecidos (com um tempo de 2 horas em cada escola), a prática de duas professoras da educação infantil no seu cotidiano escolar. Essas professoras tinham alunos com baixa visão. As duas professoras observadas serão chamadas de professora 1 e professora 2, e fazem parte de escolas diferentes. Os nomes dos alunos mencionados nesta análise são fictícios.

Todos os momentos foram observados e registrados. O olhar inicial era de descobrimento: o lúdico está presente na educação infantil? Como as professoras inserem o lúdico e mediam a aprendizagem das crianças através das brincadeiras?

Durante as observações, que ocorreram em quatro dias da semana preestabelecidos, foram registrados no diário de campo falas, atitudes e expressões corporais das professoras. Segundo Prado (2005), o diário de campo oferece possibilidades de anotar detalhes minuciosos, sentimentos, emoções e relatos de vivências dos momentos mais livres e afetivos. No diário de campo da pesquisa, as observações registradas foram organizadas e separadas de acordo com o que foi observado na escola.

As observações foram organizadas a partir das seguintes categorias de análise: o espaço da sala de aula; as atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos dentro e fora da sala de aula; a mediação docente durante as atividades lúdicas.

a) O espaço da sala de aula

Às 7h30, nas duas escolas, iniciam-se as atividades com a acolhida dos alunos no pátio, com turmas alternadas. Nesse momento é realizada oração. Em seguida, dá-se continuidade às atividades em sala e, logo após, ocorre o intervalo para o lanche. Por fim, retorna-se à sala para a conclusão das atividades e posterior retorno à casa.

O primeiro olhar estava voltado para os alunos e para as professoras. Uma mistura de ansiedade, curiosidade e desconfiança marcava o momento. Com o passar dos dias, percebeu-se que todos foram ficando à vontade. As mesas que as crianças utilizam não são de encaixe e são organizadas em fileiras, pois cada um senta na sua cadeira.

Professora 1: Todas as crianças estavam dentro da sala, algumas sentadas outras em pé brincando com massinha. Por volta das 8h10min, a professora pede às crianças em voz alta: “guardem as massinhas” e depois com a voz um pouco mais baixa pede para as crianças: “Coloquem as cadeirinhas nos seus lugares, quero ver qual criança sabe me ouvir”. As crianças vão se aquietando e sentam. (neste momento foi possível perceber que não houve participação da professora em organizar o espaço, as próprias crianças se organizaram dentro da sala, a professora se manteve em silêncio e sentada e, de vez em quando, pedia para abaixarem a voz num tom alto).

Professora 2: Alguns alunos já estavam dentro da sala, uns sentados, outros em pé, brincando com os brinquedos de encaixe (ficam em 2 caixas) e a professora estava em pé pegando alguns materiais no armário. De repente a professora em voz alta começa a cantar: “1,2,3, já sei guardar...” (repete 3 vezes). Neste momento ela se volta para mim e diz: “o espaço aqui é pequeno, não dá para fazer uma roda com movimento, mas aí a gente vai improvisando”.

Durante as observações foi possível analisar o espaço escolar e o que é feito nele. Segundo Rego (1995), para que as brincadeiras infantis tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar, assim como opções para mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas etc. O tempo que as crianças têm à disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem.

Logo, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo da informação e formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância, que é a de elemento mediador e facilitador das interações entre os alunos e os objetos de conhecimento. Silva (2003), ao investigar o contexto atual e a organização do espaço físico educacional, assinala que as atividades lúdicas das crianças na escola ainda parecem estar divididas entre os jogos e brincadeiras e o trabalho intelectual.

Ao observar o lúdico no ambiente escolar, entende-se que o mesmo vai além do brincar, ou seja, a brincadeira tem que estar vinculada ao planejamento pedagógico, com intencionalidades específicas para a aprendizagem da criança, conforme a faixa etária. O lúdico contribui para os desenvolvimentos corporais, já que, quanto mais a criança brinca, aumentam-se as possibilidades e habilidades para sua vida futura.

Rocha (1997, p. 41) ressalta “que a educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente”.

É importante que a escola ofereça um espaço adequado para as brincadeiras, sejam elas em sala de aula ou no pátio.

Gomes (2011, p. 17), por sua vez, ressalta que “O lúdico possibilita o acesso à cultura, à incorporação de valores, à apropriação de novos conhecimentos. Através do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário”. “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo”.

Segundo Rocha (1997, p. 415), a instituição pré-escolar está sendo proposta e implementada como um espaço “escolarizado”, na medida em que, progressivamente, se transforma num espaço essencialmente educativo, com a consequência de deixar de valorizar e estimular um aspecto importante da primeira infância: a espontaneidade da brincadeira infantil sem caráter utilitário.

Contudo, apesar de ambas as professoras utilizarem as atividades lúdicas (massinha) com algum fim utilitário ou secundário, observou-se uma maior interação, espontaneidade e envolvimento da professora 2 nas atividades propostas, o que pode vir a ser um dos fatores facilitadores para uma possível vivência lúdica.

Quando o lúdico está presente no contexto escolar, a criança sente prazer e interage com outras crianças e adultos, sentindo-se segura e feliz, podendo criar um mundo de fantasias e de viagem nas suas imaginações. Para Piaget (1967, p.08), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

A escola tem que priorizar a ludicidade, pois o brincar é inato à criança. Quando não oferecido, ela se sente desmotivada e desprovida de mecanismo que possibilite seu desenvolvimento em qualquer aspecto.

Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois, brincando, a criança aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer (SILVA, 2003, p. 14). Para a criança, o brincar é como uma rotina; com os brinquedos, jogos e brincadeiras, ela está vivenciando e socializando com o seu meio.

b) As atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos: dentro e fora da sala de aula

Partindo da teoria de Vygotsky (2007), percebe-se o quanto a atividade lúdica no espaço da educação infantil pode propiciar e contribuir para o desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento se dá em dois níveis, o desenvolvimento real, que é o que a criança já adquiriu, e o desenvolvimento potencial, aquele que ainda está por vir e que corresponde ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha. A distância entre esses dois níveis se dá em uma área que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, onde vai justamente acontecer a aquisição do conhecimento. Assim, o que era potencial passa a ser real.

É justamente a partir desse entendimento sobre o desenvolvimento que se destacam dois pontos essenciais para que ele ocorra: as atividades lúdicas e a função do professor como mediador. Como já foi visto, as atividades lúdicas são essenciais, principalmente na pré-escola, pois propiciam a criação da zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento e do aprendizado.

Nessa fase do desenvolvimento infantil, dos três aos seis anos, o brincar se constitui como uma forma que permite à criança imaginar, explorar, descobrir, construir, destruir, reconstruir, conhecer-se a si mesma e ao mundo que a cerca, identificar-se nele e, por fim, compreendê-lo (ROCHA, 1997, p. 417).

Professora 1: Ela explica o trabalhinho do dia: “Hoje, o nosso trabalhinho é o da árvore e ele tem que ficar bem bonito porque ele vai para a exposição na praça. As crianças começam colorindo a árvore e depois a professora foi de mesa em mesa passar o contorno da árvore com a cola colorida. Ao terminarem o trabalhinho, a professora pede em voz alta para as crianças guardarem os lápis de cor e descerem em fila para o pátio.

Professora 2: As crianças estavam sentadas nas cadeirinhas brincando com folhas de revistas e alguns jogos de papel. A professora estava sentada em sua mesinha fazendo umas atividades e colocou uma música para as crianças ouvirem.

Entende-se que a criança necessita brincar para viver. Através da brincadeira, ela pode atuar de diversas maneiras nas situações em que se encontra, ou, sobretudo, que imagina, e, portanto, ir se construindo, ir (re)elaborando a sua identidade enquanto sujeito social e histórico (ROCHA, 1997, p. 417). Daí a importância do adulto na vida da criança, pois parte-se do princípio de que a criança, nessa fase da pré-escola, muitas vezes, utiliza-se do processo de imitação da professora.

Assim, concorda-se com Keleman (1992), que diz que o professor se torna modelo para o aluno, além de estimulador do seu desenvolvimento. Por esse motivo, precisa proporcionar atividades lúdicas que estimulem a autonomia do educando.

É importante perceber o quanto o professor, em uma atividade lúdica, contendo ou não um fim pedagógico, pode despertar na criança o interesse pela atividade e, conseqüentemente, o seu envolvimento. A preocupação excessiva da Professora 1 em passar o conteúdo e o seu não envolvimento fizeram com que as crianças se desinteressassem pela atividade e se dispersassem, ao passo que o envolvimento da professora 2 na atividade fez com que os alunos se envolvessem na atividade também.

De acordo com Wajskop (2015, p. 25), a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criados. É também, nesse sentido, que vê na brincadeira uma atividade que garante a interação e construção do conhecimento pelas crianças.

c) A mediação docente durante as atividades lúdicas

O lúdico é essencial nos espaços escolares, pois traz leveza para a convivência da criança e proporciona um ambiente acolhedor, sabendo que desfrutará de jogos e brincadeiras que gosta, ficando mais à vontade. Para Moyles (2002 p. 21), “Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e a aprendizagem. Isso é uma razão suficiente para valorizar o brincar”.

Professora 1: a professora pediu que todos fizessem uma roda para que pudessem brincar. Depois disso começou a brincadeira de pega-pega e a professora ia dando os comandos e vigiando as crianças.

Professora 2: No pátio, a professora chama as crianças para brincarem. “Vamos brincar de imitar bichos... o sapo salta (ela pula e as crianças também), a borboleta voa...” (ela sai saltitando com os braços abertos) e as crianças fazem os gestos e sons junto com ela.

Percebe-se que as professoras se esforçam para desenvolver a aprendizagem das crianças, através do lúdico. Assim como Kishimoto (2011, p.367), “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras que constitui sua cultura lúdica”. Realmente, nesse espaço, as crianças interagem com muita alegria, pois elas se comunicam, sorriem, conversam com seus grupos e efetivamente trocam experiências. Moyles (2002, p. 22) diz que “O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar os muitos variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com outras pessoas”.

Oferecer experiências significativas para as crianças e garantir seus direitos é o principal fundamento do professor. Uma educação de qualidade inclui espaços para que as crianças possam se manifestar por diferentes meios, serem ouvidos, serem acolhidas e se sentirem bem no seu ambiente. Brincar livre exploratório para brincar dirigido e de volta para o brincar livre melhorado e enriquecido permitem que um espiral de aprendizagem se espalhe para fora, com novas experiências para as crianças, e para cima, com a aquisição de conhecimento e habilidades.

Na maioria das vezes em que foi utilizada a brincadeira, esta acontecia no momento em que as tarefas acabavam. Na escola A, a professora aproveitava aquele momento para realizar brincadeiras simples, como “morto e vivo”, aparentemente sem nenhum objetivo específico. Já na escola B, a professora utilizava comandos, apesar de algumas vezes participar. Nessa escola, observou-se a rotina das crianças, que incluía a hora do lanche e um tempo reservado para o pátio.

Os espaços da escola frequentados pelas crianças eram basicamente a sala, o ambiente em que o lanche era servido, o pátio e o banheiro. A sala das duas escolas não fugia aos modelos das salas de escolas infantis, com mesinhas e cadeirinhas, um quadro, mesa da professora, armário para materiais e estante de livros. No entanto, a falta de brinquedos foi notória, pois as crianças dentro da sala apenas pintavam com metade de uma folha. O horário das brincadeiras era o momento que elas saíam da sala para se divertirem melhor.

Os momentos de brincadeiras com grande intervenção foram sempre no pátio das escolas, onde as professoras brincavam com os alunos de corre-corre, vivo-morto, e mediavam o processo ensinando como deveriam brincar. Em alguns momentos brincavam junto.

A mediação das professoras não acontecia no sentido de impor algo, mas de estimular a socialização

das crianças. Esse comportamento era perceptível, porque um dos alunos com baixa visão apresentava timidez e as brincadeiras faziam com que ele interagisse com os outros. A mediação das professoras aparece no sentido de dar a oportunidade para que a criança participe de atividades dirigidas, programadas, podendo se manifestar de diferentes formas e sem medo, assim como recomenda Farias (2002).

Entrevista semiestruturada com as professoras do Ensino Regular da Rede Municipal de São Luís/MA

As entrevistas foram utilizadas com duas professoras da sala regular (PSR), tendo em vista que alguns critérios estavam ligados à base da escolha. O primeiro item, após os dados de identificação, tratou-se do BLOCO 02: MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO. Logo, as questões aqui expostas fazem referência ao processo de aprendizagem da criança com baixa visão por meio da mediação do professor.

As professoras entrevistadas expressaram suas opiniões acerca do tema, bem como mencionaram as principais facilidades e dificuldades encontradas nesse processo. A primeira pergunta realizada foi: **“Você utiliza estratégias metodológicas durante as brincadeiras para mediar o processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na escola? Em caso positivo, relatar quais. Em caso negativo, relatar porque não utiliza”**.

Essa questão foi colocada com o propósito de investigar se o professor utiliza estratégias no momento em que está mediando às brincadeiras. As respostas das entrevistadas estão apresentadas na tabela 01 e dividem-se nas seguintes categorias: ‘metodologias utilizadas’ e ‘mediação docente durante as brincadeiras’.

Tabela 01 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as estratégias metodológicas utilizadas durante as brincadeiras

PSR	Respostas
P1	100%
P2	50%

Fonte: da autora.

Percebe-se que as professoras procuram trabalhar a socialização por meio de brincadeiras grupais. As docentes conseguem verbalizar isso de forma clara em suas falas. Para a compreensão dos processos cognitivos e para o desenvolvimento das formas superiores de comportamento humano, Vygotsky (1991) afirma que estes se tornam evidentes quando o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora, trazendo estratégias como parte do processo de resposta.

Segundo o RECNEI (1998, v. 1, p. 21), para a Educação Infantil, a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. O documento traz uma reflexão sobre o desejo das crianças de estarem próximas das pessoas, já que elas são capazes de interagir, compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar. Pode-se perceber a importância da socialização na fala das professoras:

“Utilizo estratégia de duplas diante de atividades de jogo, procuro trabalhar ele com outra criança se ele ficar no grupo. Só ele não fica, ele é muito dependente. Depende da necessidade da atividade em jogo, em conjunto”. (P1).

“Atualmente utilizo sim. Inclusive utilizamos as brincadeiras através de projetos e de acordo com a ABNCC. Começo com combinados com os colegas, geralmente uso de parcerias para que eles ajudem a colega. Nunca deixo isolada por que às vezes tenho q iniciar as brincadeiras e não da pra ficar com ela.” (P2).

Nota-se que as professoras também utilizam estratégias metodológicas de forma bem diversificada, principalmente a P1. Freire (1996) define o ensino como provocação do professor, considerando tanto o que ele usa para ensinar quanto o modo como ensina. As estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. As intervenções realizadas pelo educador, que usa boas estratégias de ensino, podem contribuir para a mudança de aspectos motores, afetivos e intelectuais (OLIVEIRA, 1993).

Para assegurar uma educação de qualidade, é de fundamental importância que os educadores sejam apoiados e empenhados em desenvolver estratégias pedagógicas que possam contribuir para a melhora do raciocínio dos alunos e proporcionar condições de apropriação do conteúdo proposto. Além disso, deve ser um fator de prazer sobre o estar e permanecer na escola. Elaborar estratégias pedagógicas diferenciadas exige uma atenção especial do professor, pois tal intenção implica buscar respostas diante das problemáticas e dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula.

À escola cabe, portanto, o papel de agir como transformadora da realidade, mas não apenas na vida do aluno em relação ao seu desenvolvimento físico e mental, e sim no seu desenvolvimento global e na sua inserção como agente participativo na sociedade.

Dentro dessa perspectiva, há a necessidade de conhecer o aluno com necessidades especiais e de incluí-lo em seus ambientes de aprendizagem, criando possibilidades de enfrentamento dos desafios. Essas possibilidades poderão surgir ao longo do processo educativo, demonstrando o seu potencial transformador da sociedade, atingindo-a como um todo.

Na tabela 2 constam categorias resultantes das respostas das entrevistadas em relação à utilização de brincadeiras para mediar a aprendizagem das crianças com baixa visão. Para tanto, perguntou-se: “**Você utiliza brincadeiras para mediar o processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na escola?**” Em caso positivo, relatar quais. Em caso negativo, relatar porque não utiliza.” As respostas das entrevistadas resultaram na organização da categoria ‘relato das brincadeiras utilizadas pelas professoras, durante a mediação da aprendizagem’.

Tabela 02 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as brincadeiras utilizadas durante as mediações da aprendizagem

PSR	Tipos	Respostas
P1 e P2	Roda	100%
P1	Bambolê/Bola	50%
P2	Correr/Cantar	50%

Fonte: da autora.

Dos relatos verbalizados pelas professoras, percebeu-se que as brincadeiras utilizadas com

os estudantes são diversas, sendo que cada uma é trabalhada em sua singularidade. Esse dado é perceptível quando as porcentagens são analisadas, pois apenas uma brincadeira estava equiparada. Isso não deixa uma visão de que os alunos não estão sendo estimulados, pelo contrário, mostra a diversidade das brincadeiras. Em complemento, as professoras destacam que:

“Como eu observo que ele tem bastante dificuldade, eu coloco ele sempre pra perto de mim e de acordo com o que eu percebo eu faço atividades. Ele gosta de bola, de roda e de bambolê, ele raramente participa porque tem medo por não enxergar de novo.” (P1).

“Utilizo brincadeiras como brincar de roda, cantamos, fazemos leituras de livros, corrida.” (P2).

O brincar é uma forma de comunicação e é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem ações no seu dia a dia, sejam elas com dramatizações, que imitam o mundo dos adultos, ou com jogos e faz de conta, com palavras. Então, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre vai adquirir habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.

Para Vygotsky (1991), o brincar é essencial ao desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Para ele, o brincar passa por momentos evolutivos. A brincadeira vai de uma situação inicial, quando o papel e a cena imaginária são explícitos e as regras latentes. O faz de conta cria, portanto, na imaginação, um mundo que é dominado por significados.

Segundo Leontiev (1991), a relação particular entre sentido e significado do brinquedo não é oferecida antecipadamente nas condições da brincadeira, surgindo apenas ao longo da mesma. Igualmente, a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas da brincadeira não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, pois é dinâmico.

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas pelo universo dos objetos a que ela tem acesso. Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado.

Nesse sentido, o professor sai do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos e passa a desempenhar, no contexto escolar, uma função de extrema relevância, que é a de elemento mediador e facilitador das interações entre as crianças, assim como destas com os objetos de conhecimento.

De acordo com Oliveira (1993, p. 26), “a mediação em termos genéricos é o processo de interação de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Além de mediador e facilitador das interações entre as crianças nas atividades lúdicas, o professor, ao dar espaço para as atividades lúdicas como atividade principal, possibilita a construção e a ampliação da criatividade, do aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1991) traz relevantes contribuições ao colocar que as atividades lúdicas se relacionam com o desenvolvimento na medida em que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a

criança se comporta de maneira não habitual para a sua idade. O sistema funcional de participação entre a criança e alguém que se encontra em um nível mais avançado de desenvolvimento (colegas, adultos, professor) cria a ZDP, onde, através da representação de formas mais complexas de comportamento, há uma interação com o raciocínio espontâneo da criança, o que promove seu desenvolvimento.

O desenvolvimento, para Vygotsky (1991), se dá em dois níveis, o desenvolvimento real e o potencial. O primeiro se caracteriza pelos conhecimentos dos quais a criança já se apropriou. O segundo consiste naquilo que a criança ainda não sabe fazer sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de outrem. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial denomina-se zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O aprendizado organizado, no qual se delineiam os conhecimentos científicos, se estabelece nessa zona de desenvolvimento.

O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém, de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. “A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento, assim o brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal” (VALSINER, 1996, p. 73).

Através das atividades lúdicas, Vygotsky (1998) ressalta que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e da visão. O pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como o filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc.

Nesses casos, a criança será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais e se deter ao significado definido pela brincadeira. Assim, as brincadeiras infantis são caracterizadas pela dimensão imaginária, cuja gênese está na realidade, no observado ou conhecido. Brincando, as crianças (re)elaboram suas vivências cotidianas em situações.

Em relação à terceira questão, perguntou-se: **“Quais objetivos você pretende alcançar ao utilizar as brincadeiras para mediar o processo de aprendizagem da criança com baixa visão na educação infantil? Relatar os objetivos.”** A pergunta consiste em saber os objetivos que as professoras pretendem alcançar ao mediar as brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças. As respostas das entrevistadas constam na tabela 03.

Tabela 03 - Percepção das professoras da educação infantil sobre os objetivos alcançados pelas docentes da educação infantil durante as brincadeiras

PSR	Tipos	Respostas
P1	Coordenação	100%
P1	Socialização	100%
P1	Seguir regras	100%

Fonte: da autora.

De acordo com a tabela, percebe-se que a professora 1 conseguiu relatar alguns objetivos traçados por ela durante as atividades lúdicas. Porém, a professora 2, não trouxe nenhum relato sobre os objetivos traçados.

A partir da teoria histórico-cultural, percebe-se que o ser humano é produto do momento histórico, social e cultural no qual está inserido. Nesse sentido, o seu desenvolvimento é considerado um resultado do processo de aprendizagem, tendo em vista que as experiências vividas pelo sujeito impulsionam seu desenvolvimento.

Considerando imprescindível a participação do adulto como mediador nesse processo, compreende-se a função do professor na instituição de educação infantil, que é a de oferecer e apresentar situações diversificadas, a fim de promover um desenvolvimento integral da criança, tanto no sentido físico quanto psicológico e cognitivo.

O planejamento na Educação Infantil é um processo que possibilita ao professor encontrar soluções destinadas aos avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Por isso, o planejamento deve contemplar atividades contínuas, que facilitem a atenção do professor. Segundo Mendes (2008), a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, com análise dos resultados de seu projeto.

Na fala da Professora 1, percebe-se o foco na aprendizagem do aluno, pois ela demonstra preocupação com as habilidades que o aluno deve adquirir, já que este apresenta comportamentos de introspecção.

“Quando uso o bambolê o objetivo é a coordenação. Eles têm que pular, correr, obedecer aos comandos (um pé e dois pés). Antes ele começava a chorar, agora brinca normalmente. Brincadeira de roda - Socialização, como ele tem medo, os coloco em roda e procuro focar em algumas crianças para eu poder conseguir fazer ele se soltar, ele é um desses, pois ele é tímido e medroso. Quando vejo que ele quer participar mais tem medo, coloco-o devagar com alguns colegas”. (P1).

“Dentro de cada objetivo utilizo metodologias diferentes e recursos também. Trabalho com o lúdico para que ela compreenda as atividades. Os objetivos são gerais e colocados no planejamento”. (P2).

Para Vygotsky (2001), existe a necessidade de ter a ludicidade de forma mais intensa na aprendizagem da criança. Para ele, o brincar facilita a aprendizagem e conduz aos relacionamentos sociais em grupos. Contudo, é necessário ficar atento, pois, ao planejar atividades lúdicas, o educador deverá ter em mente o objetivo da mesma. A criança, quando brinca, experimenta, descobre, inventa e aprende. Além disso, desenvolve competências, promove o desenvolvimento da linguagem, estimula a autoconfiança e a autonomia do pensamento, da concentração e atenção. Todos esses aspectos são essenciais ao bom desempenho da criança na escola e na vida.

De acordo com Rego (1995), para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento, já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que ele conheça as crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas concepções acerca do mundo circundante. Acredita-se que este deve ser considerado o ponto de partida. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem, dispondo-se a ouvir e a observar as manifestações infantis nas atividades lúdicas.

Diante da relevância do papel do professor no desenvolvimento da criança na educação infantil, nota-se a importância de as professoras de educação infantil se perceberem, e perceberem também os seus alunos, como seres humanos inteiros, o que pode facilitar a compreensão e a vivência na prática da sala de aula, uma proposta pedagógica mais lúdica. Isso possibilitará o sentir, o pensar e o agir de todos os atores envolvidos no cotidiano da sala de aula, tanto em relação ao aluno quanto à professora.

Keleman (1992) ressalta que o professor se torna modelo para o aluno, pois, ao lecionar, o docente experimenta um prazer intelectual e corporal, de modo que o aluno também pode se conectar com o seu prazer e desejo de aprender. Quando o professor não está disponível para vivenciar seus sentimentos e, conseqüentemente, as atividades lúdicas com seus alunos, ao invés de propiciar uma prática lúdica, que é essencial à formação da criança, poderá desenvolver uma prática autoritária, que, possivelmente, acarretará efeitos tanto na formação da criança quanto para si mesma.

A próxima questão é: **“Você acha que o aluno com deficiência visual encontra dificuldade no processo de aprendizagem na escola que ele estuda? Em caso positivo, relatar quais são as dificuldades. Em caso negativo, porque eles não encontram essas dificuldades”**. As respostas estão organizadas na tabela 04. As categorias serão relatadas a partir das falas das professoras.

Tabela 04 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as dificuldades encontradas pelos alunos com baixa visão no processo de aprendizagem na escola

PSR	Respostas
P1	Encontra dificuldades
P2	Não encontra dificuldades

Fonte: da autora.

Percebe-se claramente que os relatos das professoras são totalmente distintos. De acordo com as falas, constata-se que a influência para que a aluna B não apresente dificuldades se dá, principalmente, pelo fato de já estar socializada com o ambiente, que envolve os professores, os colegas de sala e a estrutura física da escola.

“Encontra, com certeza. Até porque assim, deficiência visual diante da situação do nosso trabalho, eu, por exemplo, não sei realmente o grau dele. Por isso eu faço atividades sozinhas procurando trabalhar com ele a letra maior, às vezes ele não compreende as atividades. Os trabalhos são feitos com letras maiores. Ele só apresenta medo e eu acredito que seja por causa da insegurança e timidez. Eu sempre trabalho com todos e não os deixo sozinhos até porque eles são crianças e não é adequado.” (P1).

“Ela não encontra pelo fato de estar na escola desde a creche. Ela vai ao banheiro sozinha, come sozinha e interage. As dificuldades que ela apresenta são mais no desenvolvimento cognitivo e na psicomotricidade.” (P2).

A criança com DV apresenta uma diminuição no seu processo de desenvolvimento cognitivo, uma vez que possui certa restrição de habilidades de exploração. Através da visão, a criança constrói suas percepções e representações acerca das coisas e do mundo. Quando há uma limitação visual, a

criança tem dificuldades de organizar e construir definições e conceitos.

A criança com comprometimento visual necessita do auxílio de outras pessoas para a percepção e formação de conceitos, já que algumas delas não possuem a capacidade de distinguir semelhanças e diferenças entre objetos através da visão, ou, apenas, pela percepção tátil. Com efeito, os indivíduos à sua volta representam elementos importantes no auxílio à construção de conceitos e entendimento de mundo.

A construção de conceitos, a mobilidade e o controle ambiental podem ser prejudicados em função da ausência de estimulação na educação infantil. Observa-se que a orientação da criança com DV deve ser feita de maneira adequada, como forma de facilitar a aquisição de sua independência.

Portanto, compreende-se que a escola, junto com o professor, se torna mediadora nesse processo, sendo responsável em dar orientação adequada para a criança com comprometimento visual, a fim de transformá-la em uma criança mais autônoma.

Em adição, o espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, com a proposição de desafios cognitivos e motores, indispensáveis ao avanço do desenvolvimento de suas potencialidades. O espaço deve ser organizado com objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida. Pelosi (2008, p. 150) diz que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. Dando sequência, perguntou-se às professoras da sala regular se as mesmas encontravam dificuldades em utilizar as brincadeiras para mediar. Assim, a pergunta feita foi: **“Você encontra dificuldades ao utilizar as brincadeiras na mediação do processo ensino-aprendizagem de crianças com baixa visão por meio da brincadeira? Se encontra, quais são elas?”**. Os resultados estão dispostos em categorias, como mostra a tabela 05.

Tabela 05 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as dificuldades encontradas por elas no processo de aprendizagem na escola através da brincadeira

PSR	Tipos	Respostas
P1 e P2	Não obedecem	50%
P1 e P2	Não têm	50%

Fonte: da autora.

De acordo com a tabela, mais uma vez, as respostas são distintas em relação às dificuldades encontradas pelas professoras. As docentes que atuam na educação infantil com crianças especiais enfrentam muitos desafios. As dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, são inúmeras e fazem com que o professor tenha que ter habilidade e experiência para lidar com as situações. Para tanto, o professor deve ter equilíbrio e saber lidar com os alunos.

“Eu encontro quando eles não obedecem aos comandos por que eu tenho sempre que repetir. Não obedecem”. (P1).

“Não tenho dificuldades, pois sempre utilizo os comandos para com eles e eles conseguem seguir as regras propostas por mim. Ao brincar com eles procuro sempre observas suas ações e acabo fazendo a intervenção se for necessário.” (P2).

O brincar apresenta variações, as quais podem ser influenciadas pela idade, etapa do desenvolvimento, contexto cultural, normas sociais, família e estrutura social, habilidades físicas, intelectuais, artísticas, criativas, não sendo possível considerar uma mesma brincadeira igual para todas as crianças. A brincadeira poder variar de uma criança para a outra, portanto, deve-se considerar o que ela significa para cada um, individualmente (ZANLUCHI, 1997).

No entanto, não é uma tarefa fácil conhecer as necessidades e as características individuais das crianças dentro do contexto escolar. Existem muitas dificuldades na formação dos professores para que estejam aptos a atuarem em cenários de educação inclusiva na educação infantil. Entre essas dificuldades, cita-se a percepção dos momentos em que é necessário o apoio para facilitar as interações entre as crianças, além da oferta de maior atenção às crianças em situações de brincadeiras. A não vivência de momentos lúdicos pode favorecer o isolamento, interações negativas entre as crianças e uma influência direta no seu processo de aprendizagem na escola (MENDES, 2008).

Ao fortalecer a formação do professor para que este possa conduzir suas atividades com flexibilidade, busca-se respeitar as individualidades de cada aluno, criar estratégias pedagógicas e alcançar as metas do processo de educação, inclusive o fortalecimento de uma educação inclusiva no país (PELOSI, 2008). Os professores da educação infantil têm o papel de proporcionar qualidade nas vivências das brincadeiras, pois esse momento faz parte do processo de ensino e aprendizagem que a criança levará em sua vida.

Pode-se afirmar, então, que a aprendizagem vivida durante a educação infantil é o alicerce para a formação do indivíduo, pois sabe-se que o processo de aprendizagem ocorre de acordo com as situações e as relações construídas durante a sua vida (VYGOTSKI, 1984).

Em continuidade, solicitou-se que as professoras respondessem sobre as facilidades que elas encontram para desenvolver as atividades. Assim, perguntou-se: **“Você encontra facilidades ao utilizar as brincadeiras na mediação do processo ensino-aprendizagem de crianças com baixa visão na escola. Se encontra, quais são elas?”**. A tabela 06 contém as informações sobre a pergunta em categorias.

Tabela 06 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as facilidades encontradas por elas no processo de aprendizagem na escola através da brincadeira

PSR	Tipos	Respostas
P1 e P2	Disponibilidade do estudante	50%
P1 e P2	Afetividade da criança	100%

Fonte: da autora.

Sabe-se que a afetividade pode ajudar no processo de aprendizagem. A criança se sente segura em determinado espaço e esse espaço se torna prazeroso. A escola, na figura do professor, precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Rangel (2007, p. 72) destaca que a escola deve se ocupar com seriedade da questão do “saber”, do “conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através de seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo, inclusive, promover a superação de desajustes emocionais. A fala das professoras entrevistadas revela que as crianças:

“Sempre estão dispostos a fazer tudo, falou de correr e pular eles amam. Eles são carinhosos e felizes” (P2).

“A aluna é muito afetiva e sempre realiza as atividades que proponho de acordo com o planejamento. Todos eles gostam de brincar.” (P2).

Assim sendo, a prática educativa na escola deve primar pelas relações de afeto e solidariedade, proporcionando situações que deem prazer ao aluno, auxiliando-o na construção de conhecimentos e de crescimento junto com o outro.

São relevantes as atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, bem como sua função no processo educativo; para que esse processo de ensino aprendizagem ocorra de forma prazerosa, os professores devem estar cientes de seu papel nessa fase de construção do conhecimento das crianças. Além disso, devem se preparar para trabalhar com o criar, pois a criatividade deve ser vista como um elo dinâmico e contínuo. O docente não deve ver a criança como receptora passiva de estímulos, mas como uma pessoa capaz de ação, que interaja, crie e recrie possibilidades e novas aprendizagens.

O professor precisa priorizar o lúdico em sua prática pedagógica, valorizar a liberdade de aprender pelo mecanismo mais simples e mais eficiente: a brincadeira. Para atingir esse objetivo, ele deve se conscientizar de que necessita realizar estudos e pesquisas sobre temas relativos à aprendizagem, buscar e testar novas estratégias de ensino, atendendo adequadamente à necessidade de formação do aluno.

Na sequência, realizou-se o seguinte questionamento: **“Você acha que as brincadeiras contribuem para o processo de ensino aprendizagem da criança com baixa visão na educação infantil? Em caso positivo, relatar quais são essas contribuições. Em caso negativo, relatar porque não contribuem”**

Tabela 07 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as contribuições das brincadeiras nessa fase

PSR	Tipos	Respostas
P1 e P2	Conteúdos transmitidos	100%
P1 e P2	Todos aprendem	100%

Fonte: da autora.

A atividade lúdica torna-se imprescindível para o processo de inclusão das crianças com algum distúrbio visual, especialmente aquelas que são cegas ou que têm baixa visão, pois, ao brincar, elas desenvolvem sua imaginação, aprendizagem e conseguem construir vínculos afetivos mais sólidos como os demais alunos.

Rangel (2007, p. 17) afirma que “se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência visual ela é fundamental”. Brincando, a criança cega compreende melhor o ambiente à sua volta e se sente mais estimulada a participar das atividades desenvolvidas em sala. A educação infantil deve proporcionar um espaço para a criança não vidente vivenciar brincadeiras adaptadas às suas reais necessidades.

As brincadeiras estimulam a aprendizagem e desenvolve habilidades. É com o lúdico que as crianças aprendem. De acordo com a fala das professoras,

“Com certeza, contribui. Por que na hora de brincar as crianças já estão fazendo atividades. Durante as brincadeiras utilizamos conteúdos e eles não percebem. Eles geralmente aprendem mais fáceis e conseguem fazer as atividades. Eu sempre elogio as atividades”. (P1).

“A brincadeira além de facilitar ajuda no desenvolvimento cognitivo, principalmente para ela que não enxerga bem. Ao utilizar brincadeiras em círculo, correr sempre facilita na aprendizagem da criança.” (P2).

A aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como uma estratégia no processo de ensinar e do aprender têm ganhado força entre educadores e pesquisadores nos últimos anos. Eles consideram, em sua grande maioria, uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima à sua formação, pois seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo. (SANTOS, 1995, p. 4).

Sendo assim, com relação ao aluno com deficiência visual, torna-se necessário desenvolver brincadeiras que favoreçam a compreensão de seu esquema corporal. Para tanto, utilizam-se: bonecas para a criança construir a ideia de seu próprio corpo; pranchetas com encaixe de formas geométricas para trabalhar a coordenação motora fina; e cantigas de roda que estimulam a consciência de sua lateralidade.

Portanto, fica evidente a relação existente entre o lúdico e o processo de aprendizagem das crianças cegas. Há uma clara reciprocidade entre o fazer pedagógico e as brincadeiras no ensino infantil, o que proporciona não somente espaços de convivência e socialização, mas também oportunidades concretas de desenvolvimento cognitivo. O lúdico durante a fase infantil ajuda no processo de desenvolvimento cognitivo e ativo da criança cega.

Para finalizar a pesquisa, a última pergunta foi a seguinte: **“Você acha que são necessárias algumas mudanças para que o aluno possa ser incluído na escola? Em caso positivo, relatar quais são essas mudanças. Em caso negativo, relatar porque não precisa de mudanças”**.

Tabela 08 - Percepção das professoras da educação infantil sobre as necessidades ou não de mudanças na escola para que a criança possa ser incluída

PSR	Aluno(a)	Tipos
P1	A	Auxiliar/Recursos didáticos/Recursos financeiros
P2	B	Recursos didáticos/Alfabetização em Braille

Fonte: da autora.

De acordo com a tabela 8, segue a fala das professoras.

“Com certeza. Várias. O professor ele é só, então ele é baba, cuidador e faz tudo sozinho. Eu tenho duas crianças com deficiência e ainda tenho crianças com dificuldades. Os recursos didáticos são todos feitos pelo professor a rede não manda recursos financeiros pra ajudar. Até papel é complicado aqui.” (P1).

“Ela necessita de recursos, ela deveria já tá conhecendo o Braille o alfabeto. Mas não tem recurso na sala de recursos. Geralmente utilizo pedaços de EVA pra produzir materiais. Já o arquitetônico é adaptado para as crianças e elas acabam sendo autônomas na escola.” (P2).

É essencial que as crianças com deficiência visual sejam estimuladas desde os primeiros meses de vida nas distintas áreas do desenvolvimento infantil: psicomotora, cognitiva, sensorio-perceptiva, pessoal-social e da comunicação e expressão. A estimulação essencial favorece o desenvolvimento integral da criança e previne ou minimiza atrasos no desenvolvimento infantil. Por isso, um ambiente estimulador é fundamental para a inclusão e o desenvolvimento da criança com baixa visão.

Existe uma necessidade de recursos apropriados para o desenvolvimento da criança com BV. Entende-se que a interação da criança com deficiência visual, mediada pelos brinquedos, faz com que a mesma seja motivada a explorar os próprios objetos, o ambiente físico, a vivência lúdica e, principalmente, o resíduo visual.

Quando a criança é motivada à mobilização espacial, deve-se ter um ambiente totalmente preparado e objetivos que estimulem essa ação, como, por exemplo, a oferta de brinquedos que emitam sons de animais, pianos com baquetas para reproduzir o som, carrinhos, bolas, utensílios do lar (como tampas de panelas e pratos), brinquedos de pelúcia com som musical, chocalhos, objetos com guizos, entre outros. Quando o objetivo é estimular resíduos visuais, devem ser explorados objetos luminosos, como lanternas, luzes e objetos coloridos.

Muitas mudanças devem acontecer para que a efetivação da aprendizagem seja completa. Sabe-se que as crianças recebem estímulos a todo tempo, porém, as crianças com baixa visão necessitam de estímulos para que desenvolvam sua aprendizagem. A estimulação da aprendizagem, através de recursos pedagógicos potencializadores, faz com que as crianças sejam direcionadas e alcancem determinando objetivo. Para isso, muito ainda precisa ser feito, pois a falta de recursos, comumente, atrapalha na aprendizagem da criança.

Considerações Finais

O presente estudo é de extrema importância para a formação docente, tendo em vista que é uma pesquisa relacionada à prática docente no ambiente educacional. Tendo como base a mediação através das brincadeiras, esta pesquisa propôs uma análise da prática pedagógica, a fim de reiterar a importância das brincadeiras no cotidiano das crianças com baixa visão em escolas públicas do município de São Luís/MA.

Sendo assim, compreende-se que as práticas educativas lúdicas como mediadoras no processo de ensino aprendizagem proporciona à criança com baixa visão um rendimento maior na educação infantil. Quando trabalhadas de uma forma espontânea, as brincadeiras podem transmitir noções de conceitos e estimulações cognitivas.

Diante do contexto da aprendizagem, as brincadeiras tornam-se ferramentas importantes para a construção do conhecimento, pois o brincar é espontâneo. Logo, a criança vai construindo seus saberes através da interação social com o meio em que está inserida. Nesse âmbito, surge a mediação docente como uma peça fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo também as relações interpessoais.

Este estudo apontou que a utilização da ludicidade e a mediação do docente por meio de práticas pedagógicas possibilitam diferentes níveis de desenvolvimento ao educando com baixa visão. Esse processo faz com que habilidades diferentes sejam estimuladas na criança que está na educação infantil.

Pelo brincar, Vygotsky (1998, p. 15) diz que “a criança reorganiza suas experiências. Oferecer oportunidades para a criança brincar é criar espaço para a reconstrução do conhecimento”. É através do brincar que a criança aprende a lidar com as emoções, desenvolve o equilíbrio e lida com as tensões provenientes de seu mundo, construindo sua individualidade e sua aprendizagem.

As brincadeiras envolvem habilidades de memória, concentração, atenção e traz prazer à criança. Refletir a prática pedagógica sobre o brincar no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano é uma das principais funções do educador infantil de hoje. No entanto, o professor precisa compreender seu papel enquanto mediador do processo e utilizar o brincar como um recurso para suas aulas na educação infantil. O brincar deve ser utilizado como estratégia adicional à aprendizagem, sendo facilitadora para a aprendizagem da criança com BV.

Diante do exposto, após as observações na escola e realização das entrevistas com as professoras, percebeu-se que, mesmo que elas não tenham todos os aparatos necessários para desenvolver várias brincadeiras, há um estímulo através de jogos. Infere-se que as professoras estão desenvolvendo atividades lúdicas nas escolas e que essas atividades estão ajudando no desenvolvimento das crianças, principalmente no que se refere ao contexto social.

Transformações mais profundas na prática pedagógica implicam uma mudança de atitude dos educadores, implicam uma nova postura diante da vida, não apenas uma mudança cognitiva com a aquisição de novos conhecimentos, mas também uma mudança emocional, corporal e espiritual, uma aprendizagem da integração das várias dimensões do ser humano (VYGOTSKY 1998, p. 144).

Acredita-se que este estudo sobre a vivência lúdica na educação infantil abre um caminho

dentro do cotidiano escolar para a integração de vários aspectos do ser humano – corporal, emocional e mental, possibilitando a cada sujeito envolvido (professor e alunos) um autoconhecimento e uma melhor relação consigo próprio e com o outro. A vivência lúdica implica lidar melhor com as próprias dificuldades e com as do outro, favorecendo uma expressão mais espontânea e criativa, o que influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

São de extrema relevância o desenvolvimento de atividades lúdicas e suas funções no desenvolvimento e processo educativo; para que esse processo ocorra de forma prazerosa, todos os docentes precisam estar conscientes do seu papel diante de cada situação e das fases de construção de cada criança com deficiência. Dessa forma, devem ser criativos e perceptivos, dinâmicos e orientadores contínuos. O docente deve estimular cada criança, e não deixar que a criança seja receptora passiva, mas como um agente pensante e capaz de interagir, criar, recriar possibilidades e aprendizagens.

O professor que vivencia o lúdico no seu cotidiano escolar reconhece a importância dessa prática por si só e proporciona aos seus alunos a sua vivência. Por outro lado, um professor preso às dificuldades, que não se entrega às atividades, que não tem disponibilidade corporal, que não gosta de brincar, terá maior dificuldade em vivenciar o lúdico e ter um olhar sensível para essa prática, impossibilitando os alunos de vivenciá-la.

Assim, compreende-se que a mediação do professor no processo de ensino aprendizagem da criança com baixa visão está acontecendo nas escolas municipais de São Luís, considerando aquelas que recebem crianças nessa situação. Ademais, entende-se que os professores podem facilitar a aprendizagem na educação infantil através de práticas pedagógicas motivadoras e inovadoras, com o desenvolvimento de trabalhos significativos e prazerosos, independente do contexto escolar.

Referências

ALMEIDA, Nancy V Fonseca de; GIL, M. S. C. A. **Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco**. São Carlos: Ed. da UFSCAR, 2009.

ALVES, A. M. P. A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. **Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2003.

AMIRILIAN, M. L. T. *et al.* Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, v. 34, n. 1, 2004. Disponível em: Acesso em: 06 junho. 2018.

ARAÚJO, Sonia Maria Dutra de. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 204 p. 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERNARDO, Judas Tadeu Vilar. O lúdico e aprendizagem de crianças cegas: um estudo de caso nas Escolas E.E.I.E.F Dom Vicente de Paula Araujo Matos e Escola Liceu Diocesano CEI, CRATO-CE. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO - CINTEDI, 1., 1 a 3 dez. 2014. **Anais...** Campina Grande, PB: CEPESI, 2014, 3 p.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz de conta**: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. Artmed, 2005.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação, 263 PDF). 25 p. ISBN 978-85-402-0568-0. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000. 22 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação**

Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 98, 24 maio 2016b, Seção 1, p. 44-46. ISSN 1677-7042. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/116492885/dou-secao-1-24-05-2016-pg-44/pdfView>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. Edu. Esp.** Piracicaba, Ed. UNIMEP, v. 5, 1993.

CARVALHO, A.M.C. *et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2009.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004. 168 p. ISBN: 858791894X.

ESCUADERO, Juan M.; BOTIA, Bolívar. Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. *In:* AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (Orgs.). **Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação.** Lisboa: Educa, 1994.

FANELLI, J. R. S. (2003). **Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Alice Munz *et al.* Metodologia de pesquisa de dissertações sobre inovação: análise bibliométrica. **Desafio Online**, v. 6, n. 1, p. 141-159, jan./abr. 2018. Disponível em: <www.uces.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappgga/paper/.../1361>. Acesso em: 11 maio 2018.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2018.

FONSECA, Eneida S. buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional a criança e ao adolescente. **Revista Integração**, MEC/SEESP, n. 21, 1986.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, Friedric A. **A Educação do Homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALVÃO FILHO, T. A.; HAZARD, D.; REZENDE, A. L. A. **Inclusão educacional a partir do uso de Tecnologia Assistiva**. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia(EDUNEB) - UNESCO, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERHARD, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>>. Acesso em: 12 out. 2017.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

JESUS, Lana Tuan Borges de. **A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18279>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KELEMAN, Stanley. Anatomia emocional: a estrutura da experiência. Tradução de Myrthes Suplicy Vieira. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KUHLMAN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Autores Associados, 2000, p. 32-47.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LAZARETTI, L. M. **A compreensão histórico-cultural da brincadeira no desenvolvimento infantil - das hipóteses de Vygotsky às elaborações de Elkonin**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo - Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC, Florianópolis, abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991. p. 119-142.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Kátal**, Florianópolis, v.10, p. 43, abr. 2017.

LORA, T. D. P. **O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MACEDO, Andréia Borges; MENDONÇA, Talita Campos. A Importância do Lúdico Durante o Tratamento Fisioterapêutico em Pacientes Idosos com Déficit Cognitivo- Estudo de caso. **Revista Eletrônica Saúde CESUC**, v. 1, n. 1, p. 27-37. 2010. Disponível em: <https://issuu.com/cesucatalao/docs/0_revista_sa_de_cesuc_n__1?viewMode=doublePage>. Acesso em: 11 dez. 2017.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação brasileira: resgate, universalização e revolução**. Brasília: Plano, 2004.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 2001b.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de uma grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v.2, n.1, p 3-25, jun. 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005. 138p.

MIN, Hsu Yun; SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki. **Baixa visão: conhecendo mais para ajudar melhor**. São Paulo: Laramara, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2012.

_____. Trabalho de campo: contexto e observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes; 1994. p. 61-77.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea, Curitiba**, v. 15, n. 4, p. 731-747, ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552011000400010>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua. **Lingua Estrangeira**. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm> Acesso em: 17 jun de 2017.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOZA, Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In*: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. *In*: COLL, C. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 185 - 197.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, G. C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

PELOSI, M. **Inclusão e tecnologia assistiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias de. Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com deficiência visual. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 9 - 24, abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v12i1.0001>>. Acesso em: 5 maio 2018.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, Brincadeira e Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 19 - 47.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

REDIN, E. Qual o perfil profissional de Educação Infantil? **Portal Kidsmart**. Disponível em: <http://www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart/detleitura.asp?codigoleitura=147&codigo_idioma=3>. Acesso em: 8 maio 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Petrópolis: RJ. Vozes, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Porto, Portugal: Rés, 1983.

ROCHA, Keuri Costa Carvalhais da; GARRUTTI-LOURENÇO, Erica Aparecida. A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 28, n. 52, p. 339 - 350, 11 maio 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x14841>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ROCHA, Rosa Maria da. Brincar: Uma necessidade da criança que nós, educadores infantis, pouco conhecemos. *In*: CHISTIANE G. Werneck *et al* (Org.). **Coletânea do XIV ENAREL - Encontro de Recreação e Lazer**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 414-424.

ROJAS, Jucimara. **Educação lúdica**: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009.

ROSENTAL, Claude; FRÉMONTIER-MURPHY, Camille. **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SILVA, L. S. P. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e a prática do professor**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SMITH, P. K. Does play matter: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. **Behavioral and Brain Sciences**. v. 5, n. 1, p. 139 - 184, 1982.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciênciassociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1989

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

Lista de Siglas

AADV - Associação dos Amigos do Deficiente Visual

ACIC - Associação Catarinense para Integração do Cego

APADEV - Amigos e Pais dos Deficientes Visuais de Caxias

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BA - Bahia

BV - Baixa Visão

CAP - Centro de Apoio Pedagógico

CBBEC - Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos

CE - Ceará

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNEC - Campanha Nacional de Educação dos Cegos

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DV - Deficiência Visual

DF - Deficiência Física

DI - Deficiência Intelectual

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FLCB - Fundação para o Livro de Gouveia Norwil

IBC - Instituto Benjamim Constant

IIMC - Instituto Imperial dos meninos Cegos

IMC - Instituto dos meninos Cegos

INJC - Instituto Nacional dos Jovens Cegos

LARAMARA - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MA - Maranhão

NE - Necessidades Especiais

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEB - Unidade de Educação Básica

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal



Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da educação infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de desenvolver uma relação cognitiva com o mundo, pessoas, coisas e símbolos. Dessa forma, a brincadeira não deve ser mais uma atividade utilizada pelo professor apenas para recrear, mas deve ser desenvolvida utilizando estratégias que estimule o aprendizado. Neste livro, apresentamos uma análise de como o professor utiliza a brincadeira para mediar o processo de aprendizagem de crianças com baixa visão na educação infantil em escolas públicas de São Luís/MA.

