

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Mónica Molero Carricone

LUDICIDADE:
um caminho divertidamente possível para a aprendizagem
de uma aluna com Síndrome de Down

Porto Alegre

2. Semestre

2016

Mónica Molero Carriconde

**LUDICIDADE:
um caminho divertidamente possível para a aprendizagem
de uma aluna com Síndrome de Down**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

Porto Alegre

2. Semestre

2016

Mónica Molero Carriconde

**LUDICIDADE:
um caminho divertidamente possível para a aprendizagem
de uma aluna com Síndrome de Down**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 07 de dezembro de 2016.

Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna - Orientadora

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista

Profa. Dra. Luciana Piccoli

[...] afinal, o que se busca no ensino através do jogo? Aprendizagem com prazer. E onde está o prazer no jogo? Naquilo que o caracteriza: espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa. A verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.

(Tânia Ramos Fortuna)

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas que me acompanharam de forma muito especial durante esta caminhada, e é a elas que agradeço a conquista do meu sonho.

Sempre em primeiro lugar, aos tesouros da minha vida, minha família tão singular que, incondicionalmente, me apoiou e incentivou a vencer cada degrau, privando-se do nosso convívio e aprendendo a reorganizar sua rotina, em respeito à minha. *Grácias Mamá, Papá, Jairo, Raphael y Fernanda.*

À família da ímpar aluna Isabela, que me acolheu com simplicidade, confiança e reconhecimento docente, permitindo-me ter o privilégio de vivenciar seus avanços.

À Professora Doutora Tânia Ramos Fortuna, pela inspiração de querer ser uma docente que brinca, pelas aprendizagens desde o primeiro semestre da minha trajetória acadêmica e, em especial neste último semestre, que, com sua impecável organização, dedicação, rigorosidade e carinho, conduziu-me ao pódio.

À professora Doutora Luciana Piccoli, que soube entender que meu tempo era diferente dos seus outros alunos; ensinando-me a ver os meus alunos com esses mesmos óculos, que me ajudou a enxergar o potencial da Isabela.

Ao professor Doutor Cláudio Baptista, que a cada aula me convidava a permanentes reflexões acerca da educação inclusiva, em especial sobre o respeito que devemos ter pelo tempo e capacidade de cada aluno, para que encontre o seu caminho para a aprendizagem.

Ao professor Ibanês Luis Vivian, que, com sua sensibilidade, bondade e paciência, cruzou meu caminho acadêmico em duas cruciais e importantes ocasiões, ensinando-me a ser paciente e a ter autoconfiança, fundamental numa empreitada como essa.

À Ana Paula Preto Flores, parceira leal de caminhada, pelo carinho, pelos momentos de troca e cumplicidade, pelos imensuráveis aprendizados, por poder contar contigo sempre!

À professora Júlia El Halal Schuch, sempre acelerada, estudiosa, crítica e determinada, agradeço pelos múltiplos ensinamentos, especialmente nos “pitacos” e nas revisões de português.

Às professoras Lucianne Collares Barroso, Maria da Graça Peccin e Cleide Affeld, com quem aprendi na prática o significado da humana docência e que a sala de aula pode ser muito divertida.

Ao Quatschi, que com sua inigualável sensibilidade e praticidade com que conduz a vida, me ajudou a ouvir o “sim” que gritava dentro de mim, ensinando-me a permitir-me.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso está situado no campo educacional. A questão norteadora da investigação na qual ele se baseia é: **Como a ludicidade pode ser um caminho possível para a inclusão escolar, através da promoção do desenvolvimento psicomotor e da alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down?** Esta pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Particular de Ensino, na cidade de Porto Alegre – RS, no período de 2014 e 2015. Seu objetivo é refletir analiticamente sobre a ludicidade como prática pedagógica para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar de uma aluna com Síndrome de Down. Para tanto, adoto neste estudo as estratégias metodológicas da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando-me do estudo de caso em educação, que possibilita uma aproximação entre o sujeito de pesquisa e a pesquisadora. O *corpus analítico* desta pesquisa é composto pelo meu diário de observações, os registros fotográficos, as anotações e reflexões relativas às atividades desenvolvidas pela aluna durante o período em que a acompanhei como monitora/tutora, e as minhas lembranças relativas a acontecimentos relevantes compartilhados com a aluna, bem como os diálogos com as professoras e com a mãe da aluna. Nesse contexto, posiciono o leitor quanto ao que me motivou a desenvolver este estudo, e, para ancorar teoricamente esta pesquisa, escrevi com autores como: Fortuna, Fröebel, Kishimoto, Ferreira e Teberosky, Piccoli e Camini, Leal e Moraes, Baptista, Carneiro, André, Fonseca e Bridi, entre outros. Este estudo possibilitou-me constatar que a ludicidade é uma opção adequada e com potencial de êxito para a abordagem pedagógica, inclusive de crianças com deficiência. As análises realizadas me levam a defender a importância e a contribuição da ludicidade como um caminho possível para a aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down, e, por conseguinte, para a sua inclusão escolar.

Palavras chave: Ludicidade; Síndrome de Down; Inclusão; Alfabetização; Psicomotricidade;

SUMÁRIO

1 REVISITANDO A MINHA TRAJETÓRIA.....	7
2 INQUIETUDES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO.....	9
3 LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO	14
3.1 Legislação	14
3.2 Síndrome de Down	15
4 METODOLOGIA.....	19
5 ENTRANDO NO JOGO: apostando na ludicidade	22
5.1 Descrevendo o cenário.....	22
5.2 Jogando, brincando e fazendo de conta.....	24
5.3 Psicomotricidade	31
5.4 Alfabetização.....	34
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: descobertas e encantamentos	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A	488
APÊNDICE B.....	49

1 REVISITANDO A MINHA TRAJETÓRIA

[...] é preciso que o educador reconcilie-se com a criança que existe dentro de si, não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com os seus alunos. (FORTUNA, 2005, p. 114).

Este Trabalho de Conclusão de Curso emerge da minha experiência como estagiária¹ numa escola particular na cidade de Porto Alegre, durante o período de dois anos atuando como monitora/tutora² de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e depois de uma turma de 2º ano.

Para localizar o leitor, convido a voltarmos ao ano de 2013, após dois anos do início do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS, em que, num determinado período da minha vida pessoal, precisei fazer uma escolha profissional bastante difícil, já que precisaria optar entre realização pessoal ou conforto financeiro.

Seduzida pelo cenário que o curso de Licenciatura em Pedagogia me sinalizava, logo no primeiro semestre da graduação conheci e me enamorei pelo jogo na educação, graças a minha hoje orientadora deste trabalho, que conduz suas divertidíssimas aulas com leveza e com o necessário amor que há de se ter para ser uma professora inspiradora.

Ela reascendeu em mim o encantamento e o prazer de brincar, fazendo com que a ludicidade se tornasse minha aliada e companheira de todas as práticas pedagógicas realizadas durante o curso, inclusive durante a prática do estágio de docência da sétima etapa, que ocorreu numa turma de EJA em docência compartilhada. Nessa turma todos os alunos eram adultos e tinham algum tipo de deficiência.

Sacristán (2007) parte da concepção de educação como sendo “a possibilidade de que sirva para desenvolver o ser humano como indivíduo e cidadão, ser corpo, mente e sensibilidade” (SACRISTÁN, 2007, p.123). Entendo, tal como Sacristán, que a função do docente é “provocar experiências para os alunos extraírem significados” (SACRISTÁN, 2007, p.122). A partir desta perspectiva, coloco no centro da discussão Fortuna (2002) que propõe “[...] a brincadeira como uma importante dimensão humana através da qual o ser humano pode se desenvolver e aprender [...]” (FORTUNA, 2002, p.1). A brincadeira, e também o jogo, permitem uma experiência significativa no aprender, que deve ser propiciada no dia a

¹ Neste caso, refere-se à educanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, que desempenha a função de professora auxiliar, numa instituição privada de ensino, sob a supervisão de uma professora da Universidade e também da coordenadora pedagógica da instituição escolar, visando a sua prática formativa.

² Nomenclatura utilizada no contexto das escolas da rede privada de ensino, para referenciar o profissional que atua em sala de aula com alunos em situação de inclusão escolar (conforme FONSECA e BRIDI, 2016, p. 2).

dia da sala de aula. É imprescindível oportunizar a expressão lúdica em todos os momentos e espaços da escola, através de jogos e brincadeiras, mas também de atividades que suscitem tal propósito, tendo em vista sua contribuição como essencial no que se refere a uma ação pedagógica que se quer significativa, sensível e instigante.

Madura e com tantos “gritos” a favor, a realização pessoal venceu dentro de mim e, assim, decidi apostar e viver esse lado da moeda, disposta a me tornar, de fato, uma professora, pois, como afirma Fortuna (2013), é preciso acreditar no potencial do brincar para o ensino e a aprendizagem. Precisamos apostar no brincar, “ensinar brincando se aprende, aprender brincando se aprende, brincar por brincar também se aprende”. Assim, “[...] é preciso acreditar, apostar; enfim, entrar no jogo do ensinar e aprender” (FORTUNA, 2013, p. 88). Como diz a autora:

Brincando ou jogando, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência da realidade, vivencia-se a possibilidade de transformá-la, e, na contradição entre liberdade e a submissão às regras, os limites ante as realidades e os desejos são experimentados, gerando um espaço de aprender fabuloso e incerto. (FORTUNA, 2008, p. 467).

Sempre acreditei na importância da ludicidade, razão pela qual a elegi como um dos principais princípios pedagógicos de minha prática docente. Estou ainda engatinhando na profissão, mas já conheço um caminho possível e quero descobrir muitos mais. Nesse sentido, corroboro a afirmação de Kipersain e Sáenz (2010), quando dizem que a articulação entre o que o professor se propõe a ensinar e o modo como vai fazê-lo requer especial cuidado, sendo o jogo uma estratégia interessante para essa articulação. O jogo dá essas possibilidades fazendo com que alguns saberes se carreguem de sentido e se tornem significativos dentro da perspectiva infantil, propiciando assim, que se apropriem das mesmas.

2 INQUIETUDES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

O urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (LARROSA, 2000, p.8).

Em fevereiro de 2014 iniciam-se as aulas. Fui designada para trabalhar em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental, como auxiliar³ das professoras. Durante as quatro horas de aula do turno da tarde, me revezava no atendimento a duas alunas com deficiência, uma delas com Síndrome de Down⁴ e a outra sem laudo. Essas alunas são de turmas diferentes (turma 13 e turma 14) e, portanto, ficam em salas diferentes e com professoras diferentes. Pois bem, esse é o cenário.

As professoras das duas turmas acordaram uma espécie de tabela, que determinava em que momentos de cada dia da semana eu deveria estar na turma 13 ou na turma 14, de acordo com os períodos de aulas especializadas de cada turma. Entre cansativas idas e vindas de uma sala para a outra, tentava conhecer cada uma das alunas, para poder dialogar com as professoras a fim de pensarmos em intervenções. A minha ajuda naquele formato não era produtiva. Quando conseguíamos engrenar com uma determinada intervenção e obtínhamos a atenção de uma das alunas, já tinha eu que me deslocar para a outra sala para trabalhar com a outra aluna, interrompendo repentinamente o processo de ensino e aprendizagem. A este respeito encontro em Baptista (2015) uma possível explicação para a minha insatisfação com aquela situação: “[...] os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra” (BAPTISTA, 2015, p. 83).

De qualquer modo, aprendi muito com o ser e fazer docente daquelas professoras, o que me remeteu às proposições educativas de Zabalza (2003) sobre os professores que:

[...] vão desenvolvendo a sua própria ação, mantendo um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem, entre o que tem de fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram anteriormente e a necessidade de introduzir inovações no momento atual, entre o que haviam previsto realizar e o que as condições de cada momento parecem aconselhar. É nesse contexto de incertezas que os dilemas aparecem” (ZABALZA, 2003, p. 9).

Da mesma forma, reconheço como importantíssimas as convicções de Rodrigues (2004) quando se refere a uma atuação docente que tem por base “um trabalho docente

³ Nomenclatura utilizada nessa escola para a estagiária que atua junto à professora titular dentro da sala de aula.

⁴ O termo *Síndrome* refere-se a um conjunto de sinais e de sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico. Síndrome de Down é uma alteração genética. Este tema será retomado e elucidado no capítulo 3.2.

reflexivo, consciencioso, organizado, intencional [...] indispensável para a mudança, [...]” (RODRIGUES, 2004, p.44).

Foi um ano difícil, repleto de incertezas e muitas reflexões, que ora eram coletivas, ora eram solitárias e profundas, especialmente em relação à inclusão dessas alunas, que corria o risco de ser como um faz de conta. Por isso corroboro o pensamento de Baptista (2015) quando afirma que “o desafio é construir e pôr em prática [...] uma pedagogia que consiga ser comum para todos os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada” (BAPTISTA, 2015, p.76). Afinal, infelizmente, como assinala Goodson (2007) *apud* Fortuna, “as estratégias educacionais empregadas na escola são construídas sobre alicerces de exclusão” (FORTUNA, 2008, p. 463).

E foi nesse turbilhão de incertezas, dilemas e reflexões que conheci a encantadora Isabela Martins Postiglioni de Vargas⁵, a aluna com diagnóstico de síndrome de Down, protagonista deste estudo de caso, a quem tive a oportunidade de acompanhar durante a sua trajetória escolar até a sua alfabetização no final do 2º ano do ensino fundamental.

Findo o ano de 2014, a Professora Cleide Teresinha Affeld Martins de Lima⁶ juntamente com a Equipe pedagógica da escola e com o aval da família da aluna Isabela, avaliaram e decidiram pela progressão da mesma para o 2º ano do ensino fundamental, embora estivesse com significativa defasagem em relação às aprendizagens construídas por seus colegas durante este ano. No entanto, havia duas recomendações: que fosse mantida na mesma turma que a acolhia desde o nível B da Educação Infantil, com quem já criara laços de afetividade e identidade, e que tivesse uma monitora/tutora exclusiva, ou seja, não mais dividindo o tempo com outra aluna.

Aceitei de pronto, com alegria e entusiasmo, ao convite que me foi feito pela coordenação da escola no ano de 2015. Fui, então, designada para ser a monitora/tutora da aluna Isabela, com quem tive o privilégio de aprender em doses intensas e inconstantes, pois essa menina “marrentinha”, como a designa sua mãe, mas que também é tão fascinante, passou a desafiar-me para uma imprescindível reflexão docente.

Quando a Belinha, como a chamamos carinhosamente na escola, tornou-se minha aluna, passei a refletir a respeito de como deveria planejar as aulas, e de como deveria ser minha ação docente, visto que era uma criança com dificuldades além do que os olhos me

⁵ Neste trabalho a aluna sujeito do estudo será tratada pelo seu nome próprio, de acordo com o consentimento livre e esclarecido assinado por seus pais, autorizando tal procedimento. (Ver anexo 1, p.48).

⁶ Professora titular da turma 13, da qual a aluna Isabela fazia parte no ano de 2014. A Professora Cleide autorizou a divulgação do seu nome através de termo de consentimento livre e esclarecido assinado por ela, concordando em fazer parte deste estudo. (Ver anexo 1, p.48).

permitted to see. I remember Freire (1996) about one of the necessary knowledges to educational practice – “teaching requires wanting well for the students” (FREIRE, 1996, p. 141).

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, [...] aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. [...] A atividade docente de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 1996, p. 141).

In this sense, I became aware of that in my educational practice I must want well for the student, to stimulate and develop with joy her potentialities.

Still, I came to my mind the educational proposals by Fröebel (2001), with which I identify and, among them, I highlight that one that says that the objective of teaching is always to extract more from the student than to put more into her.

In front of my real case, there were motor skills to be developed previously and primarily with this student, because, according to Meur and Staes (1984), “for the majority of children who pass through difficulties of schoolness, the cause of the problem is not at the level of the class that they reached, but before, at the level of the bases”. So, I used the structure of psychomotor education to provide her the “[...] minimum necessary conditions for a good learning [...]” (MEUR e STAES, 1984, p.8).

Another important difficulty faced by this student was in relation to her literacy. Although she was studying the 2^o year of elementary school, she was at the pre-syllabic⁷ level.

During two weeks, I observed Isabela and dialogued with the titular teacher in search of possibilities of an adequate and adapted plan for the reality that she presented, challenging me from the beginning. It was clear and necessary to proceed to a reflection, an investigative look and a very special listening to understand this student in particular. So, I was in search of possible paths for the concreteness of the teaching and learning process, derived from the perspective that the teacher must “[...] plan her educational practice according to the problems and needs” (MARCHESI, 2006, p.46) of the student.

⁷ Denomination commonly used starting from the studies of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky to designate one of the stages and hypotheses by which the child passes to construct the system of written alphabet.

Como mencionei anteriormente, ludicidade é uma chama acesa em mim. Enquanto docente reconheço a importância dela como sendo sempre uma possibilidade para o desenvolvimento da criança no seu processo de aprendizagem e, portanto, um caminho possível para construir conhecimentos. Essas ideias serão aprofundadas no capítulo 5.

Na brincadeira que me encanta e me alegra sempre, encontro a possibilidade de trabalhar com essa aluna, que tem um tempo muito breve de atenção mantida, quiçá 15 minutos durante toda a tarde.

Exigiu-me paciência em doses nunca experimentadas, além de fôlego extra para fazer da brincadeira um instrumento mediador que, ao longo de dois anos de convivência entre dúvidas, emoções, avanços e retrocessos, lapidaria uma professora em formação.

Falo do lugar de onde tive a chance de trabalhar e conviver com essa especificidade, podendo vivenciar como é o funcionamento da rotina escolar para quem está sendo incluída, sua socialização, o desenvolvimento da psicomotricidade, a singularidade dessa aluna e a perspectiva de sua alfabetização.

Viver naquele contexto e poder tomar ações sobre a prática docente e, ao mesmo tempo, dialogar com as professoras titulares do 1º ano e do 2º ano, suscitou-me reflexões constantes e sentimentos diversos. Tais reflexões me inquietaram e levaram-me a buscar concretudes, que possibilitassem elucidar quais estratégias escolher como recursos, não tão somente de aprendizagem, mas também de inclusão em sua totalidade. Não apenas na “ilusão” de estar incluída porque foi respeitado seu direito de obter uma vaga na escola, assim como está previsto na legislação. Mais do que isso, aliar a oferta da vaga à qualidade da educação propiciada, considerando as potencialidades de cada sujeito.

Desse conjunto de fatos resulta este caso de pesquisa, no qual a ludicidade figura como eixo central para aprendizagem dessa aluna que, jogo a jogo, brincadeira a brincadeira, está superando suas dificuldades de aprendizagem.

Tais considerações fundamentam e justificam a realização deste estudo, que tem o intuito de demonstrar, a partir das minhas inquietações procedentes das reflexões da minha prática, que a ludicidade pode ser uma abordagem didática exitosa para a prática pedagógica com uma aluna com Síndrome de Down em relação à sua alfabetização, seu desenvolvimento psicomotor e à sua inclusão escolar. Sendo assim, o problema de pesquisa pretende deslegitimar o conceito incluir por incluir, reconhecendo a importância e a contribuição da ludicidade como facilitador da socialização e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Como nos ensina Kishimoto (1996), “a utilização do jogo potencializa a

exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico” (KISHIMOTO, 1996, p 37).

Ainda para Henriot *apud* Kishimoto (1989):

Pode-se chamar jogo todo processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário. (HENRIOT, *apud* KISHIMOTO, 1989, p.7).

Nesse sentido, entendo por lúdico toda atividade humana que requer uma ação e movimentos intencionais, na qual o sujeito tem consciência de que está jogando.

A esse respeito Kishimoto (1996) esclarece que “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 1996, p.36).

Neste trabalho utilizo-me da dimensão educativa da ludicidade para promover a **inclusão escolar**, a qual entendo como sendo a participação do aluno nas atividades desenvolvidas na turma, dando-lhe espaço e respeitando o seu tempo; a **alfabetização**, que é o domínio das habilidades de leitura e escrita alcançadas pelo sujeito; a **psicomotricidade**, a qual considero ser a relação existente entre os movimentos do corpo, a mente (cognição) e a afetividade.

A adoção de tais conceitos conduz-me à seguinte **questão**: Como a ludicidade pode ser um caminho possível para a inclusão escolar, através da promoção do desenvolvimento psicomotor e da alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down?

Defendo as potencialidades de tais estratégias didáticas empregadas nas práticas pedagógicas, desenvolvidas durante o período de fevereiro de 2014 até dezembro de 2015, em que fui monitora/tutora da aluna Isabela Martins Postiglioni de Vargas, protagonista deste estudo, acompanhando a sua trajetória escolar desde quando ela ingressou no 1º ano do ensino fundamental e posteriormente quando avançou para o 2º ano.

Atualmente Isabela tem 11 anos de idade, está alfabetizada e cursa o 3º ano do Ensino Fundamental na mesma escola.

3 LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO

Na brincadeira somos exatamente quem somos [...] ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes ou aceitos por isso mesmo. [...] brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e proclamar a vida (FORTUNA, 2008, p. 465).

Neste capítulo elucidado alguns conceitos e referenciais teóricos que subsidiaram este estudo, tais como: Inclusão e Síndrome de Down.

3.1 Legislação

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei teve origem e é a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), sendo que esse documento tem um diferencial, pois “foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo” (CAIADO, 2009, p. 330).

Essa lei destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No seu Artigo 2º da Lei nº 13.146 diz que:

É considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, Lei nº 13.146, Art. 2º).

Entre os conceitos elencados na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, um que merece ser mencionado aqui é o de acessibilidade, definido como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, Lei nº 13.146, Art. 3º, Inciso I).

No caso específico da Isabela, acessibilidade se refere a garantir que alcance os objetivos propostos para a aprendizagem em igualdade de condições com seus pares que não tem deficiência, ultrapassando os obstáculos encontrados no contexto escolar.

3.2 Síndrome de Down

Para o estudo da Síndrome de Down e sua caracterização apoiar-me-ei em Carneiro (2008) e Varella (2012).

A Síndrome⁸ de Down foi descrita pela primeira vez por John Langdon Down, em 1866, que chamou a atenção da sociedade para a existência de um grupo de pessoas até então ignorado. Trata-se de uma alteração genética, caracterizada pela existência de um cromossomo adicional no par 21, ou seja, ao invés dos 46 usuais, uma pessoa com Síndrome de Down tem 47 cromossomos em todas ou na maior parte das células. A Síndrome de Down é também conhecida como trissomia do par 21. Essa alteração ocorre na hora da concepção da criança.

Carneiro e Varella elencam algumas características físicas comuns às pessoas que tem essa síndrome, entre elas destacam: hipotonia muscular; olhos amendoados e relativamente distantes um do outro; braços e pernas curtos; orelhas implantadas um pouco abaixo do normal; nariz pequeno; dedo mínimo ligeiramente curvo; mãos menores e gordas; palma da mão atravessada por uma única prega transversa; é comum apresentarem uma distância grande entre o primeiro e o segundo dedo dos pés; dedos mínimos menores e gordos; hiperelasticidade articular.

Se comparados com outros bebês sem a Síndrome, esses sujeitos costumam nascer menores e mais leves. Pode-se perceber, ainda, um desenvolvimento psicomotor menos desenvolvido nessas crianças, vindo a sentarem-se, ficarem em pé e andarem um pouco mais tarde.

Apenas a presença dessas características físicas, isoladamente, não é suficiente para o diagnóstico, já que muitos recém-nascidos possuem alguma dessas características e não têm necessariamente a Síndrome. No entanto, se consideradas em conjunto, tais características levantam suspeita para a investigação e confirmação do diagnóstico, que é feito através de um estudo cromossômico, realizado através de um exame denominado cariógrama; este exame analisa o material cromossômico de cada núcleo celular.

⁸ Conjunto de sinais e de sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico.

Segundo a literatura médica, existem três tipos de cariótipos em pessoas com Síndrome de Down: “trissomia simples”, “trissomia por translocação” e “Mosaicismo”. Os sinais e sintomas são os mesmos, embora suas causas sejam diferentes.

Neste estudo detalharei o cariótipo “Mosaicismo”, visto ser esse o tipo de cariótipo da criança deste estudo de caso. Em 2% a 3% dos cariótipos de pessoas com Síndrome de Down podemos encontrar uma mistura de células: uma porcentagem das células com a trissomia do par 21 e outra porcentagem sem a trissomia. Daí decorre o mosaico.

Corresponde à situação em que o óvulo e o espermatozoide possuem os 23 cromossomos comuns, e, portanto, a primeira célula que se forma da fusão de ambos é normal e possui 46 cromossomos. No entanto, no curso das divisões dessa célula e nas que virão a seguir, surge, em algumas delas, o mesmo fenômeno de não disjunção do par de cromossomos 21 de modo que uma célula terá 47 cromossomos, três dos quais serão do par 21. A partir daí todos os milhões de células que derivem dessa célula diferente terão 47 cromossomos (serão trissômicas), enquanto os demais milhões de células que se derivem das células normais terão 46, e serão também normais. (MOVIMENTO DOWN, 2016).

Dessa forma, dependendo de quando apareça a não disjunção no curso das sucessivas divisões, a porcentagem final de células trissômicas e normais naquele indivíduo será diferente. Quanto mais no início a ocorrência genética aparecer, maior será a porcentagem de células trissômicas e vice-versa.

Existe na nossa sociedade a relação linear entre Síndrome de Down e deficiência mental muito presente na medicina, porém uma descrição de López Melero *apud* Carneiro (2008) rompe com o que tem na literatura especializada.

[Elas] nos têm ensinado a reconhecê-las como pessoas, com suas singularidades e suas peculiaridades, com suas possibilidades de desenvolvimento e com seus desejos de aprender. Provavelmente disponham de uma maneira distinta de adquirir a informação que lhes chega, talvez não saibam dar uma resposta imediata e, inclusive, pode ser que não disponham das estratégias necessárias para controlar sua própria aprendizagem no momento oportuno; mas tudo isso, longe de ser um obstáculo para seu conhecimento e compreensão, tem sido um incentivo que nos permitiu procurar conhecê-las melhor, como identidades únicas e irrepetíveis. (...) São muitíssimo mais que um conjunto de genes, são pessoas que sentem, que querem e que gostam de sentir-se queridas, são pessoas carregadas de emoção, carregadas de vida. E querem o mesmo que queremos todos os seres humanos: respeito, carinho e compreensão. Sem dúvida, tristemente, são vistas e avaliadas mais do ponto de vista biológico (genético) que social e humano, como pessoas deficientes. (LOPES MELERO, *apud* CARNEIRO, 2008, p. 66-67).

Assim, podemos perceber que as pessoas com Síndrome de Down têm muito mais em comum com o restante da população do que diferenças. O mais importante é acreditar que

essas pessoas podem alcançar um bom desenvolvimento cognitivo e psicomotor e serem autônomas.

Por conseguinte, quanto mais cedo for iniciada a estimulação do bebê, bem como sua participação nas atividades rotineiras da família, melhores e maiores resultados serão obtidos em relação ao seu desenvolvimento geral, sendo a afetividade e a aceitação também importantes peças para a evolução da criança.

No ambiente escolar não é diferente. Devemos estar atentos para promover ações simples dentro da rotina da sala de aula. Era o que fazíamos a professora Lucianne Collares Barroso⁹ e eu, no caso da aluna Isabela.

Diariamente, no início da aula, a turma faz uma oração, nesses momentos a professora perguntava: - quem quer fazer a oração de hoje? Algumas vezes a Isabela erguia a mão, e nessas oportunidades nós a encorajávamos a falar em voz alta, e juntamente com a turma a escutávamos atentamente para entender o que dizia, dando-lhe tempo necessário para responder.

Outra estratégia que adotávamos era criar oportunidades para que falasse com outras pessoas na escola. Solicitávamos que fosse buscar algum material na sala de xerox ou nas salas de aula próximas da nossa, por exemplo. Nessas ocasiões lhe dávamos breves instruções com linguagem simples e familiar, e pedíamos que repetisse, depois a acompanhávamos até o local e a auxiliávamos para que as pessoas também lhe dessem o tempo que necessita para se expressar. Isabela era incentivada a contar o que aprendia na escola para a família e a falar para os colegas sobre acontecimentos importantes da sua rotina familiar.

Em conversas com a turma sem a presença da Isabela, a professora Lucianne explicava aos demais alunos que a Isabela tinha um ritmo diferente deles, e o quanto era importante que a deixassem falar e se expressar sem interrompê-la ou tentar adivinhar o que queria dizer, pois com o tempo perderia a vergonha: “ela também aprende e gosta de ser ouvida e respeitada como todos os alunos”, dizia a professora Lucianne.

Encorajávamos a Isabela ao autoconhecimento e a respeitar a própria identidade. A Isabela ainda não tinha essa noção. A professora Lucianne tem um irmão de 32 anos, o Duda, que como a Isabela, também tem Síndrome de Down. Em certa ocasião, ele veio nos visitar na sala de aula. Os colegas da turma o receberam com naturalidade, associando suas

⁹ Professora titular da turma 22, do 2º ano do ensino fundamental no ano de 2015. A professora Lucianne autorizou a divulgação do seu nome através de termo de consentimento livre e esclarecido assinado por ela, concordando em fazer parte deste estudo. (Ver apêndice A, p. 48).

características às da aluna Isabela. Inicialmente a Isabela ficou bastante resistente a falar com ele ou se aproximar, mas, depois, aos poucos ela foi se integrando.



Foto 1 – agosto 2015 – Fonte: arquivo pessoal.
Visita do Duda. (Identidade/autoconhecimento)

Na foto 1, o Duda junto à Isabela e professora. Ele é muito falante e gosta de cantar e tocar gaita de boca, tal qual a professora Lucianne havia contado para a turma em uma das vezes em que falava sobre a sua família. Ele fez um “show” para a turma, cantando e tocando a gaita. Foi a partir daí que aos poucos a Isabela foi se aproximando e participando da brincadeira com a turma.

Isabela também gostava de representar e cantar, e já se aventurava a ir à frente do quadro falar. Algumas vezes se animava a buscar material nas salas próximas da nossa, desacompanhada.

Com o conjunto de ações que promovemos ao longo do ano, percebemos avanços em seu desenvolvimento, como autoestima e autoconfiança.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o caminho percorrido para a realização deste estudo, lembrando que sua **questão norteadora** é: Como a ludicidade pode ser um caminho possível para a inclusão escolar, através da promoção do desenvolvimento psicomotor e da alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down? Reitero que essa investigação tem por objetivo refletir analiticamente sobre a ludicidade como prática pedagógica para aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de uma aluna com Síndrome de Down.

Buscando elucidar ponderações acerca deste objetivo traçado, optei por utilizar para este estudo as estratégias metodológicas da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando-me do estudo de caso, justamente por entender que tal ferramenta me dará subsídios para análise, uma vez que a “pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p.28).

Neste mesmo sentido, Godoy (1995) defende que a pesquisa qualitativa é uma entre as “várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Segundo a mesma autora, na pesquisa qualitativa, “um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

Godoy (1995) também afirma que:

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há poucas possibilidades de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. (GODOY, 1995, p. 25).

André (2008) nos esclarece que o estudo de caso do tipo etnográfico é “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2008, p. 19). E acrescenta que, para ser reconhecido como um estudo de caso etnográfico, é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social. Como afirma André, “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores,

significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Como pesquisadora, foi necessário um cuidado minucioso na escolha das técnicas investigativas, sendo importante ampliar minha capacidade para observar com a maior imparcialidade possível. No campo das observações, me deparo com as situações vividas durante a pesquisa, em especial as reflexões, sentimentos e estranhamentos que surgiram ao longo da inserção de campo. As reflexões me permitiram tomar ações e fazer intervenções que pudessem levar a minha aluna em direção à progressão, dentro das suas dificuldades. Afirmo isto partindo da ideia de Bogdan e Biklen (1994) que salientam a importância, “[...] da parte reflexiva das notas de campo, pois registra a parte mais subjetiva do pesquisador, e dá ênfase nas especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites e impressões”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.165).

Este estudo de caso volta-se a uma criança com Síndrome de Down. Esse caso foi escolhido em virtude do meu interesse em conhecer essa especificidade numa situação peculiar, que é o ambiente escolar, evidenciando os elementos que contribuem para o êxito de utilizar a ludicidade como abordagem para a inclusão, o desenvolvimento psicomotor e a alfabetização da aluna Isabela, visando conhecer o caso em profundidade.

Corroboro com a afirmação de Dornelles e Fernandes (2015), quando dizem ser importante o investimento em “metodologias que nos permitam atentar para a possibilidade de novos caminhos investigativos com crianças, duvidando de nossas verdades sobre o até aqui pesquisado acerca das infâncias e das crianças, colocando essas verdades em suspenso, quando se trata de investirmos nas investigações com crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 70).

Cabe reiterar, que o tempo destinado ao trabalho de campo desta pesquisa foi de dois anos, acompanhando a aluna Isabela em sua trajetória escolar, no período de fevereiro de 2014 até dezembro de 2015.

Como já foi dito, a presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso do tipo etnográfico em educação, visto que, segundo André (2008), deve-se usar o estudo de caso do tipo etnográfico em educação quando:

- 1) há interesse em conhecer uma instância em particular; 2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2008, p 31),

Como já mencionado, o estudo pretende problematizar e defender a importância e a contribuição da ludicidade utilizada como estratégia pedagógica para a inclusão escolar, alcançada através da promoção do desenvolvimento psicomotor e a alfabetização de uma aluna com síndrome de Down, ou seja, '[...] busca-se conhecer, em profundidade, o particular (ANDRE, 2008, p. 24).

Para as análises, foram realizadas **consultas ao meu diário de observações**, que é um caderno no qual eu ia registrando ao longo da tarde e nos intervalos que eu tinha durante as aulas especializadas, as ações e/ou respostas e comportamentos que a Isabela produzia a partir das minhas intervenções ou na falta delas. Esses registros me conduziam ao planejamento das intervenções e atividades desenvolvidas para o avanço da Isabela. Outra forma de **registros que eu utilizava** com a mesma finalidade, **eram as fotografias**. Diariamente eu fotografava os momentos possíveis durante as atividades com a Isabela, em especial, os espontâneos. Ao chegar em casa baixava para o meu computador essas fotografias, e em cada uma fazia anotações e reflexões sobre a atividade que a aluna havia desenvolvido no momento em que foi feito o registro. Utilizei-me também, de **memórias de acontecimentos relevantes e diálogos com as professoras e a mãe da aluna**, naquele mesmo período.

É importante salientar que sigo as recomendações do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/UFRGS). Emprego em meu trabalho o nome verdadeiro da aluna, com explícita autorização de seus pais obtido através de Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Também tenho autorização deles para o uso de imagens e dados digitais produzidas durante a pesquisa. Preservo em sigilo o nome da instituição onde realizei o estágio não regulamentar e onde estuda a aluna, por entender que essa informação é irrelevante dentro deste estudo.

5 ENTRANDO NO JOGO: apostando na ludicidade

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Neste capítulo passo a relatar algumas atividades realizadas com a aluna Isabela, sujeito deste estudo, à época do início da pesquisa com 10 anos de idade, através da descrição de fotos juntamente com a análise nos pressupostos teóricos dos autores que sustentaram minha prática pedagógica.

Como a **questão norteadora** de minha investigação é “Como a ludicidade pode ser um caminho possível para a inclusão escolar, através da promoção do desenvolvimento psicomotor e da alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down?”, analisei a evolução da Isabela procurando evidenciar como se manifestou seu avanço quanto à aprendizagem e desenvolvimento.

Saliento que, para o fim deste trabalho, a dimensão lúdica das atividades utilizadas como recurso metodológico para auxiliar no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social da aluna Isabela está presente no prazer e no desafio dos jogos e brincadeiras propostos.

5.1 Descrevendo o cenário

Para que o leitor possa conhecer e compreender o contexto, passo a fazer uma breve descrição do cenário escolar que se apresentava em fevereiro de 2014, quando conheci e iniciei o acompanhamento desta aluna.

Era uma menina muito quieta e sem muita expressão. A rotina diária era a seguinte: no pátio, junto com seus colegas, entrava numa fila e subia para a sala de aula com a professora. Normalmente, era a primeira da fila.

Entrava na sala de aula e sentava-se num lugar próximo da mesa da professora, na lateral da sala. Durante as aulas pouco interagia com os colegas. Com a professora, a interação se dava por estimulação, ou seja, se a professora falava com ela, a mesma respondia.

Sua locomoção era lenta, mas sem problemas para caminhar. A fala era a sua maior dificuldade, pouco desenvolvida e com vocabulário restrito, não formava frases, oralizava palavras soltas e de difícil compreensão pelos seus interlocutores. Quanto ao nível de domínio da leitura e escrita, conhecia as letras e os números, não distinguindo um do outro, ou seja, não sabia como empregá-los na escrita.

Em relação às cores, sabia nomeá-las, mas, quando era solicitado que identificasse determinada cor, não sabia dizer o nome da cor que lhe era apresentada.

A todo e qualquer questionamento que lhe fosse feito, a primeira resposta era sempre não. Ao refazer a pergunta, normalmente ela reformulava também a resposta e na maioria das vezes não mantinha o “não” que havia dito inicialmente.

Foi um período de observação geral e conhecimento mútuo. Eu falava muito, e ela respondia normalmente com um sim, após, um não. Eu observava detalhadamente cada característica do seu corpo, suas expressões e ações.

Ela seguia uma rotina que era quase um ritual. Assim como seus colegas, obedecia ao comando da professora e fazia a oração¹⁰ para início da aula, na sequência abria o caderno e copiava a rotina do quadro.

Na realidade, não copiava nada, apenas escrevia letras soltas e sequenciais, linha a linha do caderno. Não conseguia acompanhar o que a professora solicitava. As atividades eram adaptadas para que pudesse desenvolvê-las e sempre eram realizadas com meu auxílio ou da professora titular, mas sem entendimento do que realizava.

Aquela situação me incomodava muito. Quando eu não estava com ela na sala, era a professora que fazia intervenções e trabalhava com ela, mas havia momentos que ficava sem assistência direta, pois eu estava atendendo a aluna da outra turma e a professora explicando algo para o restante da turma.

A Isabela é extremamente metódica e organizada em relação ao seu material de escrita e pintura. Um fato me chama a atenção em seu comportamento: sempre que pintava um desenho, utilizava um lápis, devolvia ao estojo, e somente depois é que pegava outro lápis para usar. Não havia lápis espalhados em cima da classe durante as atividades.

Certa vez, propus que os lápis de cores ficassem dentro de um copo plástico transparente em cima da mesa ao invés de ficarem dentro do estojo, e ela procedia exatamente da mesma maneira.

Dependendo do dia da semana e do que estava previsto no cronograma, eu não retornava para atendê-la, era a professora titular que trabalhava com ela. Recebia material normalmente de pintar ou recortar e, muitas vezes quando a professora passava pela sua classe, ela havia riscado toda a folha ou o próprio caderno. Sem acompanhamento direto ela não produzia nada.

¹⁰ A instituição de ensino em que a aluna estuda, é católica e faz parte da rotina escolar iniciar a aula após uma oração.

Mesmo quando eu estava com ela, havia muita resistência de sua parte para realizar as atividades que lhe eram propostas, queria ficar riscando o caderno ou simplesmente não queria fazer nada, ficava com a cabeça deitada sobre seus braços cruzados em cima da classe.

5.2 Jogando, brincando e fazendo de conta

O critério que utilizei para a seleção das imagens que utilizo a seguir, foi de acordo com os três temas que optei por explorar neste trabalho: brincadeira de faz de conta, alfabetização e psicomotricidade.

Os registros fotográficos e minhas análises, sustentadas pelos aportes teóricos, apresentados neste subcapítulo, revelam a progressão da aluna Isabela. Eis:



Foto 2 – nov. 2014 - Fonte: arquivo pessoal - Artesanato



Foto 3 –jul. 2015 - Fonte: arquivo pessoal
Pintura coletiva da reprodução da capa de um livro.

No trabalho com tintas, como ilustrado na foto 2, Isabela está realizando a mesma atividade que seus colegas. A turma está trabalhando com a grandeza dúzia e estão pintando caixas de ovos. O trabalho foi realizado em pequenos grupos de quatro alunos, que se deslocavam até uma sala onde disponibilizamos muitas tintas e pincéis e cada um pintava, personalizando sua caixa de ovos de acordo com a sua criatividade. Como explica Kishimoto:

Brincar com tinta, [...] e utilizá-las para expressar o prazer de misturar, de ver as cores e depois representar coisas de que gosta é outra modalidade de linguagem

plástica [...]. Crianças gostam de fazer marcas para expressar sua individualidade, e as tintas são ferramentas para essa finalidade. (KISHIMOTO, 2010, p. 5).

O chão da sala era forrado com jornal para cada aluno trabalhar, e a área coberta para que a Isabela desenvolvesse seu trabalho era bastante ampla para dar-lhe maior liberdade de movimentos. A Isabela necessita de mais tempo que seus colegas para concluir o trabalho, mas o faz com entusiasmo. Eram necessárias intervenções e orientações que lhe permitiam organizar a criação de suas produções.

Locais menos barulhentos favoreciam sua concentração, o que possibilitava a conclusão de seus trabalhos. À época ainda trabalhava de forma isolada do grupo em vários momentos, e precisava de atenção dirigida para que aprendesse a manusear tintas e pincel.

Considero que tais atitudes da Isabela se deviam à falta de estímulo externo e motivação interna, pois, ao efetuar a análise dessa aluna, observei justamente essa ausência do que seria primordial para seu desenvolvimento e aprendizagem.

No registro da foto 3 pode-se observar que, passados mais de sete meses, a Isabela já não necessita de tanto espaço e tampouco o chão precisa estar forrado para que desenvolva seu trabalho de pintura. Ela encontra-se dentro da sala de aula e todos os seus colegas também, ou seja, deixou de trabalhar isoladamente, o que demonstra que, se respeitado seu tempo e na convivência com seus pares, os resultados surgem de forma muito positiva. Podemos dizer que Isabela está num processo inclusivo favorável, no qual se relaciona e aprende. Cabe mencionar ainda que nessa época a aluna começou a fazer uso de óculos, o que também contribuiu para seu maior interesse pelas atividades propostas.

Esse trabalho de pintura coletiva consistia em cada aluno da turma pintar uma parte do grande desenho, que era a reprodução ampliada da capa de um livro lido para a turma, e explorado em várias situações durante o 2º semestre.

Assim, coloco em evidência as palavras de Fröebel (2001), que defende o caráter lúdico como sendo fator determinante da aprendizagem das crianças, e propõe a pedagogia do brinquedo afirmando que “o brincar, o jogo – [...] constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino [...] porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior do mesmo” (FRÖEBEL, 2001, p. 47).

Desse modo, o lúdico é peça fundamental para o desenvolvimento e inclusão de uma criança, pois é um meio para ela interagir com as outras pessoas e estabelecer relações e contato com a realidade através de seus “faz de conta”.



Foto 4 – nov. 2014 - Fonte: arquivo pessoal - Quebra cabeças de palavras.



Foto 5 – mar. 2015 - Fonte: arquivo pessoal - Jogo cilada.

O registro das fotos 4 e 5 revelam indícios de mudanças, apesar do breve período transcorrido entre o primeiro registro (nov.2014) e segundo (mar.2015).

Isabela começou a tarde brincando com o quebra cabeça de palavras, embora preferisse jogos que não tivessem letras ou números. Jogou Cilada várias vezes, depois sentou-se com a professora Lucianne e levou um livrinho para “ler”. Já percebia mudanças em sua fisionomia, sua alegria e concentração eram notórias, ainda que o tempo em que jogava fosse curto.

Isabela já estava vivenciando novas experiências, despertando seu desejo de experimentar jogos e brincadeiras, inclusive em relação à leitura.

Diante dessa análise, sirvo-me das palavras de Fortuna (2010) que defende o potencial do brincar para o ensino e aprendizagem:

Brincando ou jogando, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência da realidade, vivencia-se a possibilidade de transformá-la, e na contradição entre liberdade e a submissão às regras, os limites ante as realidades e os desejos são experimentados, gerando um espaço de aprender fabuloso e incerto. (FORTUNA, 2010, p. 113).

Assim, percebi que o jogo cria um ambiente gratificante e atraente para a aprendizagem, pois une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a participação da criança em brincadeiras contribui para a formação de atitudes sociais, entre elas o respeito mútuo, obediência às regras, cooperação, senso de responsabilidade, senso de justiça e iniciativa pessoal e grupal.



Fotos 6 e 7 – maio 2015 - Fonte: arquivo pessoal – Brinquedoteca caretas no espelho / brincando de castelo



Fotos 8 e 9 – maio 2015 - Fonte: arquivo pessoal – Brinquedoteca oralidade e interação

Na ordem em que estão posicionadas as fotos 6 e 7, da esquerda para a direita, Isabela fazia caretas na frente do espelho e interagía dizendo que estava brincando de castelo e que ela é a princesa. Nessa época, a turma estava ensaiando para a apresentação do dia das mães, então, quando perguntei à Isabela o que estava fazendo na foto 7, disse-me que estava brincando de ensaiar.

Nas fotos 8 e 9 estávamos brincando com as panelinhas, no maior faz de conta. Servia-me a comida, esperava que eu comesse e perguntava se estava gostoso. Nesses momentos, aproveitava para investir no desenvolvimento de sua oralidade e aumentar o repertório de vocabulário. Fazia-lhe perguntas que necessitavam a elaboração de respostas além de um sim ou não, ou seja, que precisasse formular frases. Perguntava por exemplo: - que comida tem nesta panela? E nesta? E naquela outra? Qual é a tua comida preferida? Por quê?

Em algumas panelinhas eu escrevia com caneta de quadro branco as palavras dos alimentos que ela me dizia haver naquelas painéis e lia para ela apontando com o dedo. Ela gostava muito dessa brincadeira e passamos a ir frequentemente à brinquedoteca.

Também tinha como objetivo que a Isabela trouxesse à tona, livre e gratuitamente, do seu mundo interior suas fantasias, imaginações e expressões. Nessa perspectiva, Fortuna (2013) esclarece:

A questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. (FORTUNA, 2013, p. 80).

E acrescenta:

O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto: desenvolve os mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos. Ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa – é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende. (FORTUNA, 2000, p. 10).

Nessa análise foi possível identificar, novamente, o avanço de Isabela. Refiro-me às aprendizagens a partir do jogo de faz de conta e oralização, iniciando práticas de leitura.



Foto 10 – maio 2015 - Fonte: arquivo pessoal - Montando lego.



Foto 11 – maio 2015 - Fonte: arquivo pessoal - Jogo Barril do Chaves

Era necessário conduzir Isabela para que participasse do grupo e das brincadeiras, caso contrário, ficava isolada.

O contexto do jogo da foto 11 era o seguinte: um barril de plástico que dentro tem o boneco Chaves; em volta desse barril, tem várias aberturas por onde os jogadores introduzem espadas coloridas. As jogadoras devem tomar o cuidado para não atingir o boneco, pois, quando isso acontece, o boneco salta do barril, reiniciando o jogo.

Num primeiro momento, uma das colegas não concordava que Isabela fizesse parte do grupo, mas as outras duas a aceitaram, além disso, eu estava próxima do grupo.

Isabela observava, o que leva também à “[...] transformação que marca a atividade lúdica, atingindo quem brinca e quem observa o brincar” (FORTUNA, 2008, p.53). De vez em quando, uma das meninas oferecia à Isabela uma espada para colocar no barril. Ela demonstrava satisfação na fisionomia, olhando para as colegas e sorrindo. Colocava a espada e já queria tomar conta do jogo, não passando a vez para as colegas. Foi necessária a intervenção das mesmas para que ela passasse a vez, e o fazia com certa resistência, cruzava os braços e baixava a cabeça em sinal de que não concordava em passar a vez.

Coloco como prioridade a interação social para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, pois, segundo Fortuna (2008), “Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação” (FORTUNA, 2008, p.49).

De fato, a partir dessas interações que se tornaram mais constantes ao longo do ano, pude observar um maior entrosamento da aluna Isabela com seus colegas, o que possibilitou também, embora lentamente, formar vínculos com os mesmos.

Assim, através de jogos desenvolvidos com a participação de Isabela, se confirmam os ensinamentos de Fortuna (2007):

Vivenciados na brincadeira, cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. É por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque um conteúdo específico do currículo escolar pretende ser ensinado por meio de um jogo. (FORTUNA, 2007, p. 21).

Ainda em relação ao significado e a importância dos jogos e da brincadeira no cotidiano da sala de aula, Hickmann (2002) esclarece que:

Através de jogos e brincadeiras, a criança terá oportunidade de cooperação, numa atmosfera de acolhimento e respeito mútuo, tornando-se mais tolerante e compreensiva para consigo mesma e para com os outros, ao ter de lidar com os conflitos e aceitar os limites. (HICKMANN, 2002, p.17).

Com os argumentos fortes e contundentes dos autores acima citados, podemos perceber as vantagens da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo sobremaneira a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez e concentração.

Ainda, corroboro a Fortuna (2000) quando afirma que “a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico” (FORTUNA, 2000, p, 9).

É ainda bastante comum encontramos algumas professoras que desconhecem o potencial da brincadeira como aliada no processo de aprendizagem e expressam, em sua particular opinião, ser o brincar e a brincadeira perda de tempo gerando apenas barulho e desorganização na sala de aula.

Não sabem que “o brincar é apropriação ativa da realidade [...] é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem (FORTUNA, 2000, p, 6), atuando, também, nos passos anteriores à sedimentação dos conhecimentos”.

Penso que, para aprender, é necessário que haja algumas habilidades prévias e minimamente desenvolvidas como a motricidade e a oralidade, por exemplo. A brincadeira, o jogo, promove interação entre o objeto e o sujeito, criam situações em que há de se pensar e optar por esta ou aquela alternativa, há a experimentação concreta e também imaginária que faz com que o sujeito vivencie situações que servirão mais tarde de modelo para a solução de um determinado problema ou conflito, durante a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Fortuna (2004) afirma que tanto jogo como brincadeira nos conduzem à ideia de vínculo, relação e interação do sujeito consigo mesmo e com o outro. Diante dos argumentos apresentados dos autores pesquisados, acredito que a ludicidade é uma opção adequada e com potencial de êxito para a abordagem pedagógica, no meu estudo específico com uma criança com deficiência, visto que uma aula lúdica facilita a aprendizagem e a construção do conhecimento, o processo de socialização, a comunicação e o desenvolvimento pessoal. Saliento ainda que o jogo para a criança é um impulso espontâneo funcionando desta forma como um grande motivador para a aprendizagem.

Assim, na minha prática pedagógica com a aluna Isabela, se confirmam os ensinamentos de Fortuna (2007): “Assegurar tempo e espaço para brincar através de uma atitude valorizadora e participativa da brincadeira contribui, decisivamente, para o desenvolvimento e aprendizagem das novas gerações, confirmando que brincar é, sim, aprender” (FORTUNA, 2007, p. 21).

5.3 Psicomotricidade

Para poder realizar atividades que pudessem desenvolver movimentos corporais que necessitavam de estímulo no corpo da Isabela, procurei entender a psicomotricidade com o objetivo de compreender como historicamente se desenvolveu e se constituiu como uma área do conhecimento humano. Encontrei referência da sua origem no Site da Associação Brasileira e Psicomotricidade, onde se lê:

É, justamente, a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, o termo *Psicomotricidade*, no ano de 1870. As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico, (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. ABP, 2003).

No desenvolvimento do conhecimento sobre psicomotricidade temos a contribuição de neuropsiquiatras, psiquiatras, biólogos, psicólogos, pedagogos e neurologistas, merecendo destaque Ernest Dupré, neuropsiquiatra, que foi de fundamental importância para o âmbito psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora antecedente do sintoma psicomotor, de um possível correlato neurológico.

Henry Wallon, médico, psicólogo e pedagogo, trouxe suas contribuições para a psicomotricidade, sendo que seus estudos relacionam motricidade, afeto, emoção e meio ambiente aos hábitos da criança.

Guilmaim, neurologista, desenvolveu um exame psicomotor que determinou um método de trabalho: a reeducação psicomotora feita através de baterias de exercícios físicos programados.

Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, é quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. A partir do trabalho desses estudiosos, a psicomotricidade começou a se diferenciar de outras ciências adquirindo sua própria especificidade e autonomia (ABP, 2003).

As contribuições de Jean Piaget também são consideráveis, pois servem de pilar a construção do campo da psicomotricidade. Piaget considera a relação da motricidade com a inteligência, antes da aquisição da linguagem. Para este autor, a inteligência é uma adaptação ao meio ambiente e para que ela se desenvolva é necessário que o indivíduo explore o meio ao qual está inserido (ABP, 2003).



Fotos 12 a 14 – maio 2015 - Fonte: arquivo pessoal –
Basquete (deslocamento à frente com revezamento da bola de uma mão para a outra)

Quando a sala de aula deixava de ficar interessante, propunha um jogo ou uma brincadeira. Nesse dia fomos para o pátio brincar de correr, atividade difícil para a Isabela. Ela corre de mãos dadas comigo e quase voava. Adorava! Mas cansava logo.

Paramos de correr e pegamos a bola de basquete. A Isabela descobre que essa bola quicava, subia e descia e ela se encanta com aqueles movimentos. Mostrava a ela como pode ser divertido quicar essa bola, explicava para que serve e simulávamos um jogo.

Sempre que jogávamos ou usávamos um recurso (bola, corda, disco) que fazia com que mexêssemos o nosso corpo, eu sempre fazia os movimentos primeiro e ela observava até se encorajar e fazer também. Algumas vezes, dependendo da dificuldade, levava dias, mas o importante é que esse dia sempre chegava.

Ela tentou vários arremessos e depois a desafiei a caminhar quicando a bola, o que fez com muita dificuldade. Passamos a jogar frequentemente no recreio, o que era quase um treino. A cada progresso da Isabela eu ia aumentando os desafios e as dificuldades, até que um dia ela fez dois movimentos difíceis ao mesmo tempo; quicava a bola enquanto caminhava, fazendo revezamento entre as mãozinhas, como ilustrado nas fotos 12 a 14.

O quicar da bola era o seu encantamento. Acompanhava os movimentos da bola com a cabeça para cima e para baixo, e gritava para mim: “Mónica, óia, óia”. Eu vibrava muito! Gritava para ela: “muito bom, Bela”! Batia palmas como se fosse o rei Pelé, bem ali na minha frente, fazendo um gol decisivo.

Negrine (1987) elenca os princípios básicos que se deve seguir para proporcionar o desenvolvimento da coordenação psicomotora dos alunos e, segundo ele, estes princípios são:

1) Ter de forma muito clara que a coordenação psicomotora se faz pelo desenvolvimento de habilidades específicas, o que significa que a incoordenação deve ser tratada somente em relação às habilidades ainda não adquiridas; 2) saber que o indivíduo incoordenado em relação a determinadas habilidades tem carência de impressões corporais, isto é, falta-lhe experiência vivida nessas atividades; 3) possibilitar a vivência em uma variedade de experiências corporais. (NEGRINE, 1987, p. 44).

Nesse sentido, para trabalhar com a coordenação psicomotora, o educador deve levar em consideração dois aspectos apontados por Negrine (1987), de um lado a coordenação psicomotora se estrutura em função da maturação neurológica progressiva e os órgãos sensoriais desempenham um papel importante, de outro lado ela está ligada à experiência corporal vivida pelo indivíduo.

Uma das características físicas associadas à Síndrome de Down é a hipotonia muscular¹¹. Em geral, essas crianças são menores em tamanho e seu desenvolvimento físico e mental são mais lentos do que o de outras crianças da sua idade.

Para entender essa problemática e poder auxiliar a aluna Isabela no que tange a seus movimentos, busquei subsídio na psicomotricidade, que segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (ABP, 1999).

“Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização” (ABP, 2003).

Para compreender a psicomotricidade, devemos fazer a distinção entre coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Na literatura os autores usam terminologia diferente para designar a mesma coisa. Assim, a coordenação motora grossa, também é referida como coordenação motora ampla ou coordenação motora global.

Neste estudo utilizo o termo “coordenação motora grossa”, assim definida por Pellegrine (2003): como habilidades motoras grossas identificamos aquelas que envolvem o corpo como um todo, principalmente, mas não exclusivamente grandes grupos musculares, e coordenação motora fina, para a mesma autora, é o trabalho de forma ordenada dos pequenos

¹¹ Falta de tônus muscular e força, causando moleza e flacidez. Torna a pessoa com Síndrome de Down mais flexível, com músculos mais fracos e movimentos lentos. A hipotonia é a grande causa do atraso no desenvolvimento físico das pessoas com Síndrome de Down.

músculos, em específico as mãos. São habilidades que exigem maior precisão de movimentos, uma correta coordenação olho mão e destreza manipulativa com as mãos e os dedos.

Por isso, muitas das atividades propostas no âmbito psicomotor tinham a intenção de estimular a sua coordenação motora e superar as dificuldades causadas pela hipotonia. Por meio de brincadeiras, Belinha cada vez mais se movia coordenadamente, com desenvoltura e agilidade, melhorando notoriamente a sua coordenação motora ampla e também a coordenação motora fina, tão necessária à aprendizagem da escrita, no âmbito do processo de alfabetização.

5.4 Alfabetização

A aluna Isabela encontrava-se no segundo ano do Ensino Fundamental, mas não sabia ler e tampouco escrever, enquanto seus colegas já estavam alfabetizados. Este ano ela contava com o meu apoio de forma exclusiva para as intervenções, portanto era necessário planejar atividades que a fizessem avançar no seu processo de alfabetização.

As atividades propostas eram voltadas para a ludicidade, pois era o método que ela melhor aceitava e com as quais avançava em seu desenvolvimento.

Tendo em vista os objetivos específicos que se referem à alfabetização, foi imprescindível aprofundar-me no entendimento do funcionamento desse processo.

Para compreender o complexo Sistema de Escrita Alfabética e como é difícil para uma pessoa apropriar-se desse sistema, busquei subsídio em Leal, Albuquerque e Morais (2010) nos esclarecem que:

Para aprender o SEA (sistema de escrita alfabética) o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar este tipo de notação. Estas decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “super alfabetizados”, dominamos de forma não consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consiste em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 33).

Como podemos perceber, o aprendizado do sistema de escrita alfabética é uma tarefa complexa cujo funcionamento é preciso compreender. Nesse sentido, estudos mostram que o conhecimento das letras, saber nomeá-las, saber identificá-las e saber escrevê-las isoladamente, não implica uma compreensão de como se representam os segmentos orais das palavras.

Para que o indivíduo possa dominar o sistema de escrita alfabética, deve conhecer alguns princípios desse sistema que deve ser progressivamente dominado de modo consciente, para construir e integrar as informações necessárias para a escrita autônoma.

Segundo Leal, Albuquerque e Morais (2010), para compreender as propriedades do sistema alfabético, o indivíduo precisa reconstruir uma série de conhecimentos, tais como:

- 1 – Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos.
- 2 – As letras têm formatos fixo e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p).
- 3 – A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras.
- 4 - Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras:
- 5 – As letras notam (representam) a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem:
- 6 – Todas as sílabas do português contêm uma vogal:
- 7 – As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVS_v, CS_vV, V, CCVC):
- 8 – As letras notam (representam) segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos:
- 9 – As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 35).

Para auxiliar o sujeito a dominar esses princípios, cabe ao professor propor situações didáticas que favoreçam as buscas do aprendiz em seu processo de alfabetização.

Para subsidiar o presente trabalho e compreender o Sistema e a apropriação de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização pelas crianças, busquei nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012) e em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), as etapas que o sujeito passa para construir o Sistema da Escrita Alfabética e sua caracterização.

Segundo o PNAIC, “[...] para aprender a ler e a escrever, é necessário que as crianças compreendam o que a escrita alfabética representa (nota) e de que maneira ela representa (nota) os segmentos sonoros das palavras” (BRASIL, 2012, p.7).

De acordo com a Teoria da Psicogênese da Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças constroem hipóteses que não lhes permitem compreender “que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas” (BRASIL, 2012, p. 7).

A seguir, passo a explicitar os níveis psicogenéticos de escrita, que, segundo entendem Ferreiro e Teberosky (1999), são as hipóteses pelas quais as crianças passam para apropriar-se da mesma.

No primeiro nível, temos a **hipótese pré-silábica**: nesse nível o aluno ainda não compreende a relação entre a escrita e a pauta sonora, pensa que se pode escrever com desenhos ou rabiscos, letras, pseudoletas ou números. A professora pede que ele escreva "casa", por exemplo, e ele desenha uma casa. É nessa hipótese que a criança começa a fazer relações entre suas produções escritas e as características dos objetos, utilizando muitas letras para coisas ou objetos grandes e poucas letras para coisas ou objetos pequenos.

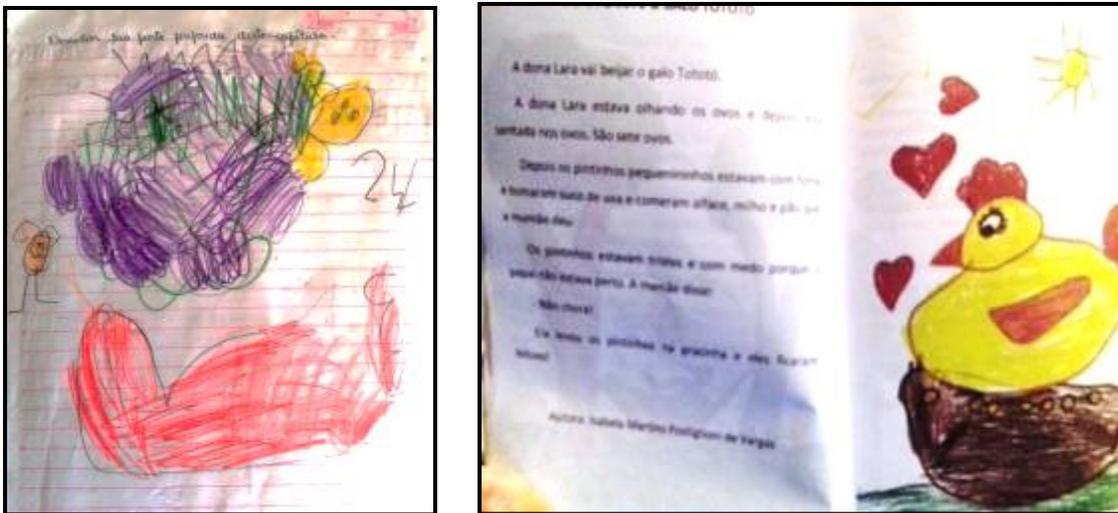


Foto 15 e 16 – ago 2015 - Fonte: arquivo pessoal -
Produções da Isabela, com escrita pré-silábica.

As fotos 15 e 16 mostram produções da Isabela, que interpretei como escrita pré-silábica, já que ela parece utilizar-se de símbolos que ainda não utilizam a fonetização como instrumento, conforme Piccoli e Camini (2012). A esse respeito, as autoras convidam a pensar “os níveis da escrita de forma flexibilizada, tendo em vista que dificilmente as aprendizagens de qualquer criança sobre a língua escrita poderão encaixar-se perfeitamente na definição de um nível apenas”. (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 30).

As turmas do segundo ano do turno da tarde desenvolvem um projeto chamado “Semeando ideias”, que consiste em estimular os alunos a criarem textos ao longo do ano, a partir de leituras de várias histórias de diferentes autores. Num determinado momento, cada aluno escolhe um texto por ele produzido para publicar no livro. São textos que mostram a dedicação que cada um teve ao escrever com alegria e entusiasmo sua história.

Cada história publicada tem uma ilustração de seu autor. No caso da Isabela, todos os textos produzidos eram oralizados por ela e escritos por mim. Depois de escrito, eu lia junto com ela e perguntava se era realmente isso que ela tinha me contado da história. A história oralizada pela Isabela se intitula “**Dona Lara e o galo Tototó**” e conta que: “*A dona Lara vai beijar o galo Tototó. A dona Lara estava olhando os ovos e depois está sentada nos ovos. Depois os pintinhos pequenininhos estavam com fome e tomaram suco de uva e comeram alface, milho e pão que a mamãe deu. Os pintinhos estavam tristes e com medo porque o papai não estava perto. A mamãe disse: - Não chora! Ela levou os pintinhos na pracinha e eles ficaram felizes*”.

Quanto ao desenho da foto 16, houve a participação da professora Lucianne apenas nos detalhes como o bico, a crista, o olho e a asa do galo Tototó.

Por não saber ler e escrever, Isabela expressava suas ideias por desenhos e oralmente, portanto encontrava-se no nível pré-silábico.

No segundo nível temos a **hipótese silábica**: o aluno já sabe que não se escreve com desenhos. Ele já usa letras e tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba das palavras que escreve, relacionando a escrita com a fala. Começa a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realiza algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras. Acredita que, para que uma escrita possa ser lida, deve ter pelo menos três símbolos, caso contrário, para ele não é palavra, é pura letra.

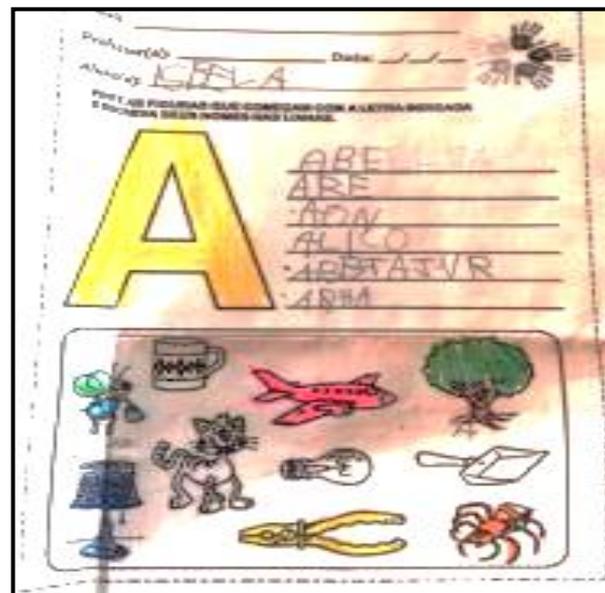


Foto 17 – out 2015 - Fonte: arquivo pessoal Escrita silábica Isabela

A Isabela já conhece as letras e consegue fazer diferenciação entre números e letras. Sabe escrever e ler seu nome e reconhece a letra inicial e final nas palavras. Na escrita da foto 17, ela escreve “ABE” (abelha), “ARE” (árvore), “AON” (avião), “ALICO” (alicate), “ABBJAJUR” (abajur) e “ARHA” (aranha). Pode-se observar que em algumas palavras ela escreve uma marca para cada sílaba, o que pode ser considerado o nível silábico em que se encontrava, conforme demonstraram Ferreiro e Teberosky (1999).

No terceiro nível, temos a **hipótese silábico-alfabética**: neste nível o aluno descobriu que as letras representam os sons da fala, e começa a perceber que apenas uma letra não é suficiente para escrever as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, ou seja, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema.

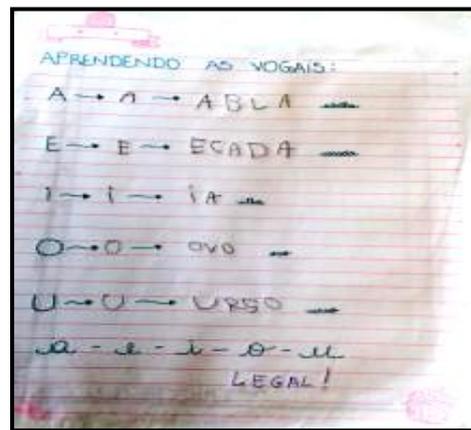
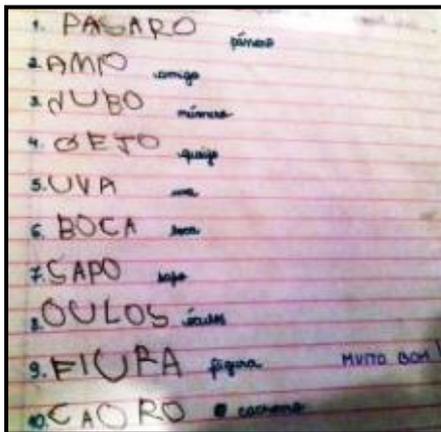


Foto 18 e 19 – out. 2015 - Fonte: arquivo pessoal -
Escrita Isabela nível silábico-alfabético

No quarto nível, temos a **hipótese alfabética**: o aluno já compreendeu que cada letra representa um som da fala e que é preciso juntá-las de um jeito que formem sílabas de palavras de nossa língua. Nesta hipótese, a criança passa a dar-se conta que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

“O conhecimento das hipóteses de escrita pelas quais passam as crianças para a construção de uma escrita alfabética serve-nos para refletir acerca das possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão daquele sistema” (BRASIL, 2012, p. 8).

Nesse sentido, Ferreiro (2007) elucida que:

O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente. (FERREIRO, 2007, p.86).

Nesta pesquisa com a Belinha, a aluna foi até o nível silábico-alfabético, no entanto, tenho informação da sua professora e de sua família, que ela já está alfabetizada atualmente.

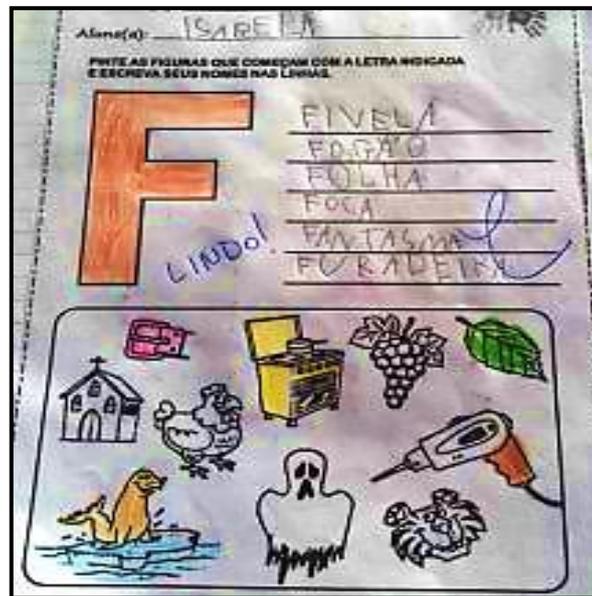


Foto 20 –dez 2015 - Fonte: arquivo pessoal
Escrita Isabela nível alfabético

Para o planejamento do processo de alfabetização, coloco no centro da discussão a necessidade de um planejamento “para promover reflexões linguísticas na sala de aula” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 100). A esse respeito, as autoras alertam para não negligenciar questões relativas aos “[...] aspectos fonológicos que se relacionam com a língua escrita e que não são apreendidos pelas crianças sem a intervenção didática sistematizada da professora”. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 100).

Vinculada a tais noções e a fim de fortalecer os argumentos em favor dos posicionamentos de Piccoli e Camini (2012), aponto a “competência metalinguística”, que conforme as autoras,

significa falar de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos. Aprender a ler e escrever requer o desenvolvimento metalinguístico para que a criança, convenientemente, venha a estruturar e controlar em cadeia os elementos linguísticos, como sílabas, palavras, frases, etc. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 102).

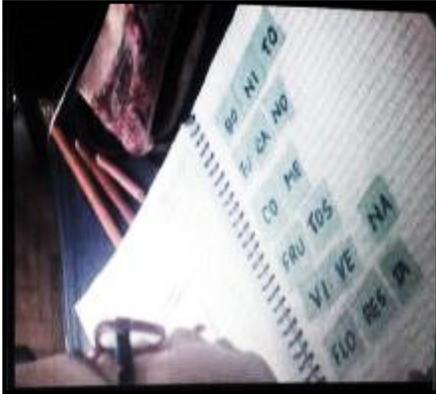


Foto 21 – abr 2015 - Fonte: arquivo pessoal
Isabela formando palavras a partir de sílabas



Foto 22 – abr 2015 - Fonte: arquivo pessoal
Isabela lendo palavras a partir de sílabas



Foto 23 – jun 2015 - Fonte: arquivo pessoal
Isabela jogando memória de letras, palavras e desenhos.

Além desses aspectos citados, ressalto a atenção que deve ser dada ao conjunto de habilidades, o qual, conforme as autoras, deve ser vinculado no ato de planejar quando se tem por objetivo a alfabetização. Eis o conjunto de habilidades destacado pelas autoras: consciência fonológica, consciência semântica, consciência sintática e consciência pragmática.

Especificamente com a aluna Belinha, trabalhei a consciência fonológica no nível silábico, que é a habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas, como mostram as fotos acima.

Nesse sentido, Leal, Albuquerque e Morais (2010) reforçam que:

O diagnóstico dos níveis da psicogênese da escrita só faz sentido se for servir de base para o ensino, para a escolha, pelo professor, de atividades que ajudam o aprendiz a avançar na aquisição da escrita alfabética. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 47).

Piccoli e Camini (2012), também corroboram quanto ao cuidado que se deve ter em classificar um sujeito por níveis pelos quais passa, até se alfabetizar.

Importa considerar que não há uma conceptualização mais verdadeira do que a outra acerca dos níveis pelos quais as crianças passariam até escreverem alfabeticamente. Os níveis, ou qualquer outra categoria que utilizamos, devem ser funcionais nas nossas práticas docentes na alfabetização, auxiliando a professora a construir suas metodologias de ação na sala de aula e funcionando em uma lógica ambiciosa – no melhor dos sentidos – em relação à aprendizagem das crianças. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 36).

O conhecimento da psicogênese da escrita para avaliar o nível em que a Isabela se encontrava foi fundamental para poder planejar as intervenções de modo a auxiliá-la na apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, propus atividades didáticas lúdicas, para favorecer a construção de suas hipóteses em seu processo de alfabetização em relação à consciência silábica, sugeridas por Piccoli e Camini (2012).

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: descobertas e encantamentos

O **tema** desta pesquisa referiu-se à Ludicidade. Teve por **objetivo** refletir analiticamente sobre a ludicidade como prática pedagógica para a inclusão escolar através da promoção do desenvolvimento psicomotor e da alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down, com um olhar singular para a aluna Isabela, com quem tive o privilégio de brincar e aprender durante os dois anos da pesquisa.

Meu trabalho se desenvolveu a partir da garantia do acesso escolar, permanência e ensino de qualidade ofertado a esta aluna, já que lhe foi assegurada a aprendizagem em igualdade de condições com os outros estudantes, sem descuidar de suas características e necessidades específicas.

A **questão norteadora** me fez pensar sobre: como a ludicidade pode ser um caminho possível para a inclusão escolar de uma aluna com Síndrome de Down? Ao referir-me a um caminho possível, o faço metaforicamente em relação à escolha da ludicidade, entendida como brincadeira e jogo, como uma possibilidade pedagógica na qual eu acredito, como potente prática para a aprendizagem.

O preconceito com relação à Síndrome de Down no passado fez com que esses sujeitos não tivessem nenhuma chance de se desenvolverem cognitivamente. Não se acreditava na possibilidade de virem a ser alfabetizados; ao contrário, eram rotulados como pessoas doentes, e excluídas do convívio social.

Atualmente já se sabe que, para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças com Síndrome de Down, o ideal é que o estímulo seja muito precoce e sempre a partir do concreto, pois o estímulo visual auxilia para a consolidação dos conhecimentos.

O estudo realizado com a Isabela possibilitou-me a experiência e compreensão de tais afirmativas, ratificando que brincando se aprende muitas coisas. Justamente a brincadeira, os jogos e os brinquedos são aliados importantes para aprendizagem, uma vez que são uma forma prazerosa e divertida para despertar o interesse desses sujeitos para aprender.

A família da Isabela, especialmente sua mãe, tinha certeza que o lugar da sua filha era na sala de aula integrada aos colegas, no entanto, não acreditava na possibilidade de que ela poderia ser alfabetizada.

Um dos momentos de muita emoção e reconhecimento que vivi nos dois anos de pesquisa foi quando a ouvi dizer, no último dia de aula antes das férias de julho do ano de 2015: “Mônica, agora estou começando a acreditar que ela vai aprender a ler”.

A partir do trabalho pedagógico realizado ludicamente, foi-lhe proporcionada a inclusão escolar, alcançada através dos avanços em seu desenvolvimento psicomotor e de sua alfabetização.

Nesse sentido, este estudo permitiu-me constatar que a ludicidade é uma opção adequada e com potencial de êxito para a abordagem pedagógica, inclusive de crianças com deficiência, o que me leva a defender a importância e a contribuição da ludicidade como um caminho possível para a aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down, e, por conseguinte, para a sua inclusão escolar.

As práticas pedagógicas ludicamente planejadas e flexibilizadas em respeito ao tempo próprio e às respostas da Isabela no decorrer do estudo contribuíram muito para a minha constituição docente. Apostei na ludicidade e espero poder colaborar para que futuras professoras, e quem sabe aquelas que já estão na profissão, também apostem e experimentem o encantador jogo do ensinar e aprender.

Neste estudo, utilizo o termo aposta como um evento que, apesar de incerto quanto ao resultado, me mostra a necessidade de acreditar no potencial da ludicidade.

Ao concluir esta pesquisa, penso em outros pontos possíveis de estudo que mereciam atenção e que não foram abordados, tais como, a escuta das crianças que brincavam ou não, com a Isabela no pátio, dos colegas da turma que a acompanham desde o início da sua trajetória escolar, e à numerização, temas esses que poderão ser abordados e contemplados em futuras pesquisas.



Foto 24 – maio 2015 – Fonte: arquivo pessoal – Aula de música (integrada na turma).

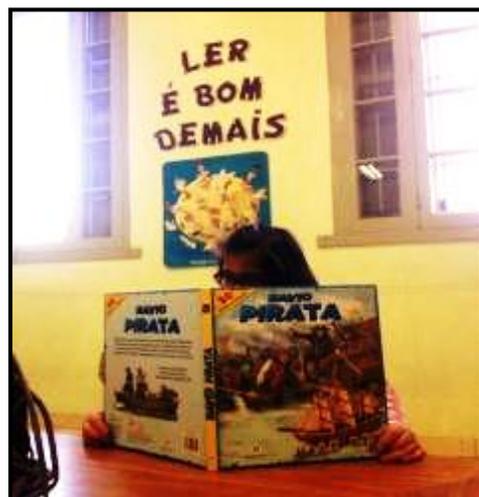


Foto 25 – nov. 2015 – Fonte: arquivo pessoal - Biblioteca: cantinho da leitura (primeiras tentativas de leitura).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 68 p. Série Pesquisa, vol. 13.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **ABP Histórico da Psicomotricidade**. 2003. Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/>>. Acesso em: 03 set. 2016.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Mediação, 2ª edição. Porto Alegre, 2015.

BOGDAN, C. Roberto; BIKLEN, Sari, Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Editora Porto LDTA, 1994. 336 p,

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: 6 jul. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p. Ano 2, unidade 3. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_3_MIOLO.pdf> Acesso em 19 nov. 2016.

CAIADO, Kátia Regina Moreno Caiado. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: destaque para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-333, set/dez. 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas: Papirus, 2008. 176 p,

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FLICK, Uwe. A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos. In: FLICK, Uwe. Tradução: NETZ, Sandra. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 17-29.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M.L.M. e DALLA ZEN, M.I.H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 147-164.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Para um modelo de brinquedotecas para América Latina**. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, Instituto de Apoio à Criança, 14 a 17 de maio de 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I.S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do educador. In: MOLL, JAQUELINE (org.) **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 107-121.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Marista Sul: revista da Província Marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, ano 7, nº 31, p. 20-21, maio/ago. 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de Pesquisa em educação**. Blumenau: v.3, nº3, p.460-472, set./dez. 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar e aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (org.) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 63-97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p. Coleção Leitura.

FRÖEBEL, Friedrich W.A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FONSECA, Manoela da; BRIDI, Fabiana Romano de Souza. **Atuação do profissional de apoio/Monitor da rede privada de ensino**. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22>> Acesso em: 28 ago. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências Sociais no contexto escolar; para além do espaço e do tempo. IN: Hickmann, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 10-19.

KIPERSAIN, Paloma; SÁENZ, Inés Rodríguez. El juego como Hickrecurso genuíno em la sala. In: SARLÉ, Patricia Mónica (coord.). **Lo importante es jugar...** Cómo entra el juego em la escuela. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 57-73.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 31 out. 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 207 p.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manoele, 1984.

MOVIMENTO DOWN. **As diferentes formas da trissomia 21**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/as-diferentes-formas-da-trissomia-21-2/>>. Acesso em: 12 set. 2016

NEGRINE, Airton da Silva. **A coordenação psicomotora e suas implicações**. Porto Alegre: Editora Pallotti, 1987.

NEGRINE, Airton da Silva. **Corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2002. 234 p.

PELLEGRINI, Ana Maria. **Desenvolvendo a Coordenação Motora no Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br>>. Acesso em: out. 2013.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 1999.

PICCOLI, Luciana e CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e Sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. p. 23-46

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio Revista Pedagógica**. Rio Grande do Sul, nº 27, p. 8-11, ago/out 2003.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: A contribuição da ludicidade no acompanhamento de uma aluna com NEE.

COORDENAÇÃO: Mónica Molero Carriconde

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Você está sendo convidado a participar deste estudo de caso, do tipo etnográfico, que tem como finalidade problematizar a contribuição da ludicidade para a socialização, desenvolvimento psicomotor e de habilidades de uma aluna com síndrome de Down, na busca de estratégias para a alfabetização. Este trabalho é orientado pela Professora Dra. Tânia Ramos Fortuna, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participará deste estudo de caso a aluna [REDACTED] de 11 anos de idade, com diagnóstico de síndrome de Down, estudante de uma escola particular no Município de Porto Alegre.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo sua filha será mencionada no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como protagonista da trajetória da pesquisa, das minhas reflexões e problematizações em busca de intervenções pedagógicas possíveis, realizadas durante o ano de 2015. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar sua filha a participar, e ela tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você, [REDACTED] ou você, [REDACTED] ou a sua filha [REDACTED] queiram mais informações sobre este estudo, podem entrar em contato diretamente comigo pelo telefone [REDACTED]
4. **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas de múltipla escolha sobre ações, rotina e vivências da aluna [REDACTED]
5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais.
7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças.
8. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para que a sua filha participe deste estudo.

Para tanto, preencha os itens que se seguem: **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo minha filha a participar deste estudo.

[REDACTED] [REDACTED]

Porto Alegre, 10 de agosto de 2016.

Telefone: ([REDACTED])

Mónica Molero Carriconde

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora responsável por este trabalho é a Professora Dra. Tânia Ramos Fortuna do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a Equipe, podem entrar em contato diretamente com a professora pelo telefone [REDACTED] Maiores informações Comitê de ética em Pesquisa UFRGS ([REDACTED])

APÊNDICE B

Autorização de uso de imagem e dados digitais

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI Nº 9.610/98).

Pelo presente instrumento particular, eu [REDACTED] RG nº [REDACTED] e CPF nº [REDACTED] idêntica e domiciliada na rua [REDACTED] – Bairro Bom Fim, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Mônica Molero Carriconde, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na oficina de produção de vídeos tais como, fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

[REDACTED]