



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 1**

RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS

**O POTENCIAL EDUCATIVO DE JOGOS DIGITAIS COOPERATIVOS
NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**

**SALVADOR
2023**

RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS

**O POTENCIAL EDUCATIVO DE JOGOS DIGITAIS COOPERATIVOS
NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração – Educação, Trabalho e Meio Ambiente (Linha 1).

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Carla da Hora Correia.

SALVADOR
2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido e Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA




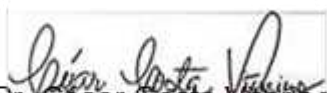
FOLHA DE APROVAÇÃO


“O POTENCIAL EDUCATIVO DE JOGOS DIGITAIS COOPERATIVOS NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA”

RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, em 23 de fevereiro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Patrícia Carla Da Hora Correia (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia


Prof. Dr. Cesar Costa Vitofino (UNEB)
Doutorado Estudos de Linguagens
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul


Profa. Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia


Prof. Dr. WILLIAM DE SOUZA SANTOS (IFPB)
Doutorado em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial
SENAI - Departamento Regional da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237p	<p>Santos, Rodrigo Ribeiro dos</p> <p>O potencial educativo de jogos digitais cooperativos no contexto do Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos com deficiência / Rodrigo Ribeiro dos Santos. - Salvador, 2023. 141 fls : il.</p> <p>Orientador(a): Patrícia Carla da Hora Correia. Inclui Referências</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.</p> <p>1.Jogos digitais cooperativos. 2.Jovens e adultos com deficiência . 3.Atendimento Educacional Especializado.</p> <p>CDD: 374</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SANTOS, R. R. **O potencial educativo de jogos digitais cooperativos no contexto do Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos com deficiência.** 2023. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o potencial de jogos digitais cooperativos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de jovens e adultos com deficiência. Partimos da constatação de que há um aumento significativo na matrícula de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas escolas regulares. Esse fato demanda a adoção de práticas educativas que potencializem sua aprendizagem e contribuam para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Os estudantes com deficiência que integram à Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem ser contemplados com propostas pedagógicas que atendam suas necessidades de aprendizagem e sejam condizentes com suas especificidades. Diante do exposto, partindo do pressuposto epistemológico de que a construção do conhecimento se dá por meio da interação entre os indivíduos, esta pesquisa emerge com o seguinte questionamento: como jogos digitais cooperativos contribuem para criar experiências de aprendizagem cooperativa no AEE de estudantes jovens e adultos com deficiência? Como objetivo geral, buscamos compreender como jogos digitais cooperativos, inseridos no AEE de jovens e adultos com deficiência, podem criar experiências de aprendizagem cooperativas. O delineamento metodológico desta pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa a pesquisa-ação, e para buscar de informação foram utilizadas a observação sistemática, a entrevista semiestruturada, o diário de campo, um plano de ação composto de jogos digitais cooperativos e o registro audiovisual. A pesquisa envolve 7 (sete) estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e que são oriundos da EJA do Colégio Estadual da Bahia, situado na cidade de Salvador-BA. Nas considerações finais, constatamos que os jogos digitais cooperativos, quando desenvolvidos e aplicados levando em conta as especificidades dos estudantes, e quando são trabalhados com intencionalidade pedagógica, ancorados em objetivos de aprendizagem, podem, decerto, criar experiências de aprendizagens lúdicas e cooperativas no contexto do AEE de jovens e adultos com deficiência.

Palavras-chave: jogos digitais cooperativos; jovens e adultos com deficiência; atendimento educacional especializado.

RESUMEN

Esta investigación trata sobre el potencial de los juegos digitales cooperativos en el contexto de la Atención Educativa Especializada (AEE) para jóvenes y adultos con discapacidad. Partimos de la observación de que existe un aumento significativo en la matrícula de estudiantes con discapacidad y trastornos generalizados del desarrollo en las escuelas regulares. Este hecho exige la adopción de prácticas educativas que potencien su aprendizaje y contribuyan a su pleno desarrollo académico y social. Los estudiantes con discapacidad que participan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) deben contar con propuestas pedagógicas que respondan a sus necesidades de aprendizaje y sean coherentes con sus especificidades. Dado lo anterior, a partir de la afirmación epistemológica de que la construcción del conocimiento se da a través de la interacción entre individuos, surge esta investigación con la siguiente interrogante: ¿cómo los juegos digitales cooperativos crearon experiencias de aprendizaje cooperativo en la AEE de estudiantes jóvenes y adultos con discapacidad? Como objetivo general, buscamos comprender cómo los juegos digitales cooperativos, insertados en la AEE de jóvenes y adultos con discapacidad, pueden generar experiencias de aprendizaje cooperativo. El diseño metodológico de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando como instrumento de investigación la investigación acción, y para la búsqueda de información la observación sistemática, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, un plan de acción compuesto por juegos cooperativos digitales y el registro audiovisual. La investigación involucró a 7 (siete) estudiantes con discapacidad intelectual que provienen de la EJA del Colegio Estadual da Bahía, ubicado en la ciudad de Salvador-BA. En las consideraciones finales, encontramos que los juegos digitales cooperativos, cuando se presentan y aplican teniendo en cuenta las especificidades de los estudiantes, y cuando se trabajan con intenciones pedagógicas, ancladas en objetivos de aprendizaje, ciertamente pueden crear experiencias de aprendizaje lúdicas y cooperativas en el contexto de la AEE de jóvenes y adultos con discapacidad.

Palabras-clave: juegos digitales cooperativos; jóvenes y adultos con discapacidades; servicios educativos especializados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Características dos participantes da pesquisa	32
Quadro 02 – Aspectos gerais do Jogo de Tabuleiro	35
Quadro 03 – Aspectos gerais do Jogo Imagem-História	36
Quadro 04 – Aspectos gerais do Jogo das Três Dicas	36
Quadro 05 – Aspectos gerais do Jogo de Adivinhação	37
Quadro 06 – Aspectos gerais do Jogo Quiz-Game	37
Quadro 07 – Aspectos gerais do Jogo da Memória Paraolímpico	38
Quadro 08 – Critérios relacionados à estética dos jogos	39
Quadro 09 – Critérios relacionados à mecânica dos jogos	39
Quadro 10 – Critérios relacionados à dinâmica dos jogos	39
Quadro 11 – Marco legal referente à Educação Especial e Inclusiva	55
Quadro 12 – Descritores utilizados na pesquisa	91
Quadro 13 – Estudos envolvendo jogos cooperativos e a inclusão escolar	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização geográfica do CEB	28
Figura 02 – Sala de recursos multifuncional do CEB	29
Figura 03 – Fachada do CEB	29
Figura 04 – Representação simbólica dos participantes	31
Figura 05 – Caminho metodológico da pesquisa-ação	33
Figura 06 – Tela inicial da plataforma Wordwall	40
Figura 07 – Tela inicial do Canva	41
Figura 08 – Tela inicial do Microsoft PowerPoint	42
Figura 09 – Tela inicial do VB com um algoritmo	43
Figura 10 – Organização didático-metodológica do plano de ação	44
Figura 11 – Ações promovidas no Brasil com relação aos Jogos Cooperativos	86
Figura 12 – Procedimentos na análise dos trabalhos	92
Figura 13 – Participantes no início das intervenções	100
Figura 14 – Participantes interagindo com o jogo Imagem-História	101
Figura 15 – Participantes interagindo com o Jogo de Tabuleiro Cooperativo	105
Figura 16 – Participantes interagindo com o Quis-Game	105
Figura 17 – Participantes interagindo com o Jogo da Memória Paraolímpico	105
Figura 17 – Participantes interagindo com o Jogo das Três Pistas	110

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais dos Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Colégio Estadual da Bahia
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DCN-EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DI	Deficiência Intelectual
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEAD	Instituto de Educação à Distância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDA	Mechanics Dynamics Aesthetics
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
PROGEI	Programa de Educação Inclusiva
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SMED	Secretária Municipal de Educação de Salvador
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
VB	Visual Basic

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TRILHA DO JOGO	26
2.1 Ponto de partida	26
2.2 A zona do jogo	28
2.3. Sobre os jogadores.....	30
2.4 Base teórica	32
2.5 A dinâmica do jogo.....	32
2.6 As peças que compõem o jogo	45
3 ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	48
3.1 A trajetória de vida das pessoas com deficiência ao longo da história e o impacto das atuais políticas da educação especial e inclusiva que vigoram no Brasil	48
3.2 O impacto das políticas públicas (dispositivos legais e normativos) no campo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no mundo	51
3.2.1 Concepção da Educação Especial e da Educação Inclusiva	59
3.3 A Educação de Jovens e Adultos: primeiras iniciativas, panorama atual e as especificidades de seus sujeitos	64
4 OS JOGOS ENQUANTO ARTEFATO LÚDICO-CULTURAL	73
4.1 Os jogos enquanto artefato lúdico-cultural: aspectos históricos, sociais, conceituais e tipológicos.....	73
4.1.1 Jogos cooperativos: origem, aspectos conceituais, características e base teórica .	80
4.1.1.1 Base teórica dos jogos cooperativos	87
4.1.2 Estudo da arte sobre o uso dos jogos cooperativos no campo da educação especial e inclusiva.....	89
5 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	96
5.1 Motivação, engajamento e aprendizado	97
5.2 Experiências que evidenciam habilidades sociais	102
5.3 Compartilhamento de conhecimentos e estratégias.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115

APÊNDICES..... 127
ANEXO..... 139

1 INTRODUÇÃO

*“No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”
(FREIRE, 1996, p.16)*

Com o advento das propostas educacionais inclusivas, as instituições educacionais passaram a ter que se reestruturar em sua lógica de funcionamento na direção de tornarem-se mais acolhedoras, democráticas e acessíveis. Não faz muito tempo, é importante mencionar que o direito a frequentar esses espaços era um privilégio apenas daqueles considerados dentro dos padrões de normalidade legitimados pela sociedade. Dessa forma, as populações vulneráveis, a exemplo das pessoas com deficiência, eram excluídas dos processos de escolarização. Propondo eliminar essas barreiras segregacionistas e excludentes, movimentos sociais, bem como instituições e organizações de apoio aos interesses das pessoas com deficiência mobilizaram-se com o propósito de assegurar direitos que historicamente foram negados a essas pessoas, dentre estes o direito à educação pública.

Como resultado dessa luta histórica, surgem no contexto educacional as diretrizes da Educação Especial e o paradigma da Educação Inclusiva como instrumentos de inclusão e equidade socioeducacional. O paradigma da Educação Inclusiva veio questionar toda a estrutura do sistema educacional, incluindo o planejamento pedagógico, o currículo, as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação, a atitude dos educadores e os espaços físicos das instituições de ensino (BUDEL, MEIER, 2012). A Educação Especial, por sua vez, consolida-se como uma modalidade da educação básica transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, conforme preconiza a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). O principal instrumento de intervenção pedagógica na Educação Especial dá-se por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Educação Especial, deixando claro, não é substitutiva ao ensino regular. Seu propósito consiste em ser um suporte de natureza complementar ou suplementar ao ensino nas classes comuns, as quais, por sua vez, devem pautar sua prática educativa com base nos princípios de uma educação inclusiva. Os princípios pedagógicos, legais, sociais e filosóficos da Educação Especial e Inclusiva estão consolidados em documentos de âmbito internacional e nacional. Dentre eles, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – DUDH, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Declaração Mundial sobre

Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). As orientações presentes nesses documentos foram fundamentais, pois impulsionaram mudanças estruturais na dinâmica educacional, contribuindo, dessa forma, para a disseminação de uma cultura mais inclusiva no ambiente escolar.

Em virtude dessa mudança de paradigma educacional, desencadeada sobretudo por iniciativas governamentais e pelos coletivos que militam em defesa das pessoas com deficiência, passou-se a impor legalmente aos sistemas de ensino a obrigatoriedade da matrícula de todos os indivíduos que busquem acesso ao ensino público, sem qualquer tipo de discriminação. Esse processo desencadeou no Brasil um aumento exponencial na matrícula de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares (TOKARNIA, 2019). Entre esse contingente de estudantes, encontram-se jovens e adultos com deficiência, que frequentemente são matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É imprescindível reconhecer que esse movimento simboliza uma conquista histórica, especialmente se considerarmos que, durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram excluídas e marginalizadas das políticas educacionais. No entanto, ao analisarmos o cenário escolar brasileiro atual, mesmo com a implementação de políticas públicas favoráveis à inclusão por meio de ações governamentais, podemos constatar que a inclusão praticada, com algumas exceções, tem se limitado apenas à garantia legal de vagas para estudantes com deficiência, sem uma preocupação efetiva com seu progresso acadêmico e desenvolvimento da autonomia. Por essa razão, torna-se evidente uma disparidade entre as propostas inclusivas estabelecidas nos dispositivos legais e normativos brasileiros – que preconizam a inclusão plena e irrestrita de todos os educandos – e a realidade de exclusão socioeducacional que ainda é vivenciada pelos estudantes com deficiência nas instituições de ensino. Esse cenário é agravado pelo fato de que as práticas de ensino e os recursos pedagógicos ainda são predominantemente voltados para pessoas consideradas "normais".

Logo, torna-se necessário e urgente pensar em processos e recursos educativos que contemplem a diversidade presente nas salas de aula atualmente, estimulando o aprendizado por meio de experiências enriquecedoras e lúdicas. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), geralmente realizado na sala de recursos multifuncionais e em

colaboração com os professores das salas regulares, pode se apresentar como uma ferramenta educacional importante para superar as barreiras existentes no ambiente escolar. Para que isso se concretize, é fundamental que a prática educativa do professor do AEE esteja alicerçada em uma metodologia crítica, emancipadora e que privilegie a construção coletiva do conhecimento em interações cooperativas. Em linhas gerais, espera-se que o profissional que trabalha com o AEE crie contextos de aprendizagem que incentivem o engajamento e despertem o interesse dos estudantes para processo de aprendizagem. Além disso, essa aprendizagem deve estar contextualizada com o repertório social, político, cultural e cognitivo dos estudantes, sem deixar de considerar seu potencial e suas limitações.

Os estudantes jovens e adultos com deficiência que atualmente fazem parte da EJA e enfrentam diariamente barreiras que limitam sua participação plena nas aulas devido à sua condição de deficiência podem e devem buscar apoio no AEE como um espaço para potencializar sua aprendizagem e auxiliar em sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, uma das responsabilidades do professor que trabalha diretamente com esses estudantes é elaborar e organizar recursos pedagógicos que forneçam o suporte necessário para superar as diversas barreiras que dificultam seu progresso educacional.

Considerando essas questões, os jogos digitais cooperativos podem desempenhar um papel importante como recurso pedagógico a ser incorporado nas práticas educativas do AEE. A literatura tem demonstrado que jogos com essas características têm o potencial de estimular a cooperação entre os estudantes, criando um ambiente propício para uma aprendizagem com sentido e significado (BROTTO, 2013, CORREIA, 2016).

Os jogos cooperativos foram desenvolvidos por pesquisadores como Ted Lentz, Xesus Jares, Javier Fernandez-Rio e Carlos Callado (BROTTO, 2013) com o objetivo de contrapor certos valores presentes em determinados contextos sociais, como a exclusão, a seletividade, a agressividade e a intensificação da competição. Esses jogos têm como característica principal a promoção de uma interdependência positiva entre os jogadores, uma vez que compartilham objetivos comuns, o que favorece atitudes de ajuda mútua, diálogo e construção coletiva de conhecimento e habilidades. A partir desses aspectos, identifica-se uma possível convergência entre as experiências de aprendizagem proporcionadas pelos jogos cooperativos e os princípios que norteiam a educação inclusiva, como o que considera a aprendizagem cooperativa como uma abordagem didático-metodológica mais promissora nos processos de ensino-aprendizagem envolvendo estudantes com deficiência (CORREIA, COSTA, 2020).

Em face às questões postas acima, isto é: a necessidade de desenvolver processos e recursos pedagógicos para serem utilizados frente aos desafios impostos pela educação inclusiva e pela Educação Especial, e com base nas potencialidades inerentes aos jogos cooperativos, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: **como jogos digitais cooperativos contribuem para criar experiências de aprendizagem cooperativa no Atendimento Educacional Especializado de estudantes jovens e adultos com deficiência?** Para responder o questionamento proposto, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender o potencial de jogos digitais cooperativos, inseridos no Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos com deficiência, em criar experiências de aprendizagem cooperativa.**

Com propósito de alcançar o objetivo geral, elencamos três objetivos específicos, a saber: (1) propor uma discussão sobre as principais nuances que envolvem o campo da Educação Especial e Inclusiva em interlocução com a EJA; (2) fazer uma análise sobre o papel social dos jogos enquanto uma prática lúdico-cultural, destacando os aspectos históricos, sociais, conceituais e tipológicos desse fenômeno; conferindo um destaque aos jogos cooperativos; (3) desenvolver jogos digitais com viés cooperativo e utilizá-los em um plano de ação envolvendo jovens e adultos com deficiência, no sentido de identificar seu potencial educativo em criar experiências de aprendizagem cooperativa.

Justificamos a relevância deste estudo tomando como base três questões que julgamos serem basilares. A primeira é a constatação da necessidade de criar processos e recursos pedagógicos para serem utilizados no AEE ou até mesmo no ensino comum frente às necessidades de aprendizagem de estudantes jovens e adultos com deficiência, haja vista que os recursos pedagógicos existentes e previstos institucionalmente para o AEE foram pensados para o público infanto-juvenil. A segunda é o fato das discussões relativas à inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA ainda serem incipientes e embrionárias (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016). Além disso, o AEE, com foco nesse grupo social, ainda é pouco materializado e estruturado de modo que não contempla suas especificidades (BUENO, OLIVEIRA, 2022). A terceira é o fato de cada dia mais se observa a inserção de jovens e adultos com deficiência nas salas comuns, exigindo a adoção de práticas educativas que sejam condizentes com suas especificidades.

A pesquisa proposta tem o potencial de oferecer caminhos viáveis para a inclusão de jovens e adultos com deficiência, uma vez que busca desenvolver recursos e processos pedagógicos alinhados às necessidades de aprendizagem desse público. Assim sendo, o cerne

dessa pesquisa consiste na elaboração e aplicação de um plano de ação baseado em jogos digitais cooperativos, desenvolvidos a partir de "temas geradores" (FREIRE, 1996). Tais temas foram identificados por meio da escuta ativa no AEE com os participantes da pesquisa¹, bem como do diálogo com produções acadêmicas que abordam temáticas relacionadas às pessoas com deficiência. Buscamos estabelecer uma conexão entre as necessidades de aprendizagem dos estudantes/participantes envolvidos na pesquisa e seu contexto socioeducacional imediato.

Ao analisar as pesquisas acadêmicas relacionadas ao uso de jogos cooperativos, é evidente a existência de um grande volume de trabalhos nos repositórios institucionais, abrangendo diversos campos do conhecimento, principalmente o campo educacional (ABRAHÃO, 2004; BLANCO, 2007; BROTTTO, 2013; MOREIRA, 2017; FIDALGO, 2015; MONTEIRO, 2006). Esses estudos, em geral, apontam que o uso desses jogos contribui para estimular valores e princípios como solidariedade, diálogo, companheirismo, tolerância e engajamento grupal. No entanto, observa-se uma escassez de estudos que abordem o uso de jogos cooperativos no contexto da Educação Especial e Inclusiva, especialmente com a participação de jovens e adultos com deficiência (SANTOS, CORREIA, RIBEIRO, VASCONCELOS, 2021). As pesquisas encontradas e analisadas até o momento, em sua maioria, envolvem crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, torna-se oportuno desenvolver investigações que abranjam outras faixas etárias e outros percursos educacionais, como é proposto nesta pesquisa.

O contato com os jogos cooperativos parte da minha² experiência como professor de Educação Física na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Constatei, durante as aulas, que alguns estudantes com deficiência intelectual eram vítimas constantes de segregação e de exclusão nas turmas em que estavam matriculados. Com isso, sua participação nas aulas ficava prejudicada. Tencionando reverter essa lógica excludente, venho pesquisando o potencial dos jogos cooperativos como prática pedagógica inclusiva (SANTOS, CORREIA, 2018; SANTOS, CORREIA, 2020; SANTOS, CORREIA, RIBEIRO, VASCONCELOS, 2021³). Os resultados dão conta de que

¹Tais atendimentos eram realizados na sala de recursos multifuncionais instalada no Colégio Estadual da Bahia – CEB.

²A partir deste momento, utilizarei a primeira pessoa na escrita, com o propósito de descrever os fatos que me motivaram a desenvolver.

³ Este trabalho trata-se de um estado da arte feito pelo pesquisador *et. al.*, com intuito de identificar as possíveis lacunas no campo acadêmico-científico sobre o uso dos jogos cooperativos. O trabalho foi publicado no IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. Segue o link para acessar o artigo: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/dialogos/article/view/9985>.

tais jogos, quando trabalhados de forma crítica e dialógica, podem favorecer a uma maior participação dos estudantes vistos como menos hábeis, bem como estreitar os laços entre os participantes.

O interesse e engajamento com o paradigma da Educação Inclusiva e da Educação Especial, por sua vez, ocorreu durante minha segunda graduação no curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus I). As experiências formativas com disciplinas que abordavam os pressupostos filosóficos, sociais e políticos da Educação Inclusiva contribuíram para a ressignificação da minha prática como professor da Educação Básica, desenvolvendo um olhar mais sensível em relação aos estudantes com necessidades educativas especiais. Com o objetivo de ampliar minha formação inicial e aprofundar meu conhecimento sobre a complexidade que envolve os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência, busquei duas especializações *lato sensu*, uma na área da Educação Especial e Inclusiva e outra na área da Psicopedagogia.

Ainda nessa trajetória em busca de qualificar minha ação docente, com vistas a tornar minha prática pedagógica mais inclusiva, tive a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa PROGEI⁴ (Programa de Educação Inclusiva), vinculado à UNEB, no ano de 2018. As ações de formação/intervenção as quais participei no PROGEI oportunizou-me produzir pesquisas a partir de experiências com o uso dos jogos cooperativos em prol da inclusão na sala comum, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Acrescenta a isso o fato de ter sido no PROGEI que obtive a compreensão de que a inclusão é algo exequível, desde que ações concretas sejam feitas na direção de reverter o cenário de exclusão socioeducacional a qual as pessoas com deficiência ainda enfrentam em seu cotidiano socio-escolar.

Cabe ainda destacar que foi por meio do PROGEI que tive a oportunidade de desenvolver um projeto como voluntário no Colégio Estadual da Bahia (CEB). As ações desenvolvidas nesse espaço educacional, que ocorreram no de 2019, centraram-se em atender os estudantes da EJA que apresentavam dificuldades de aprendizagem, buscando criar junto com eles caminhos e possibilidades para que eles pudessem superar os obstáculos que impediam seu desenvolvimento acadêmico. Nesse processo, a interlocução com a professora da sala comum foi fundamental para o planejamento das atividades realizadas e os resultados

⁴ O PROGEI surgiu em junho de 2013 e sua proposta pedagógica foi pensada com a finalidade de propor ações/formações com foco na inclusão da pessoa com deficiência na UNEB Campus I, e posteriormente estender essas ações a todos os Campi e comunidade externa.

alcançados. Posteriormente, este *locus* foi escolhido para realização desta pesquisa⁵, porquanto verificou-se que ele ofereceria as condições estruturais mínimas para sua concretização.

No entanto, é importante ressaltar que, inicialmente, essa pesquisa foi planejada para ser realizada em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, onde o pesquisador atua profissionalmente. Especificamente, o foco seria nas turmas da EJA, nas quais alguns estudantes são diagnosticados com deficiência. O plano de pesquisa original consistia em propor um plano de ação que envolvesse jogos cooperativos como uma intervenção pedagógica, com o objetivo de investigar como esses jogos poderiam contribuir para a inclusão por meio das relações de convivência. Nesse sentido, foram considerados estudos relevantes, como a tese de doutorado de Correia (2021), que discute a inclusão compreensiva a partir das práticas inclusivas cotidianas.

Essa proposta inicial de pesquisa sofreu alterações devido à pandemia desencadeada pelo SARS-CoV-2, também conhecido como Covid-19, no ano de 2020. Com a disseminação da Covid-19, a maioria dos sistemas de ensino adotou o ensino remoto como forma de atender às demandas educacionais, devido à necessidade de manter o distanciamento social como medida para conter a propagação do vírus. Nesse contexto, alguns sistemas de ensino utilizaram aplicativos de interação remota, como Google Meet, Zoom, Microsoft Meet, entre outros, para realizar as aulas remotamente. Outros optaram por fornecer cadernos de atividades impressas aos estudantes para que pudessem ter acesso aos conteúdos escolares, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

A SMED, conforme mencionado anteriormente, optou pela distribuição de cadernos de atividades e deixou a critério de cada escola criar seus próprios mecanismos de interação com os alunos. Algumas escolas tentaram estabelecer canais de comunicação utilizando recursos tecnológicos, mas enfrentaram o desafio de que a maioria dos estudantes da rede pública de ensino não tinha acesso a esses recursos tecnológicos para apoiar essa comunicação. Essa situação foi a realidade na escola onde a pesquisa seria inicialmente realizada. Essa problemática se mostrou como um grande obstáculo para a realização desta pesquisa, uma vez que a interação com os alunos era uma condição indispensável para sua concretização.

Devido às condições desfavoráveis mencionadas anteriormente, percebemos a necessidade de migrar esta pesquisa para outro ambiente que oferecesse recursos e condições adequadas para sua realização. Uma possibilidade que surgiu foi conduzi-la no CEB, uma vez

⁵ Estando este pesquisador agora na condição de estudante do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

que esse espaço educacional abrange turmas da EJA - segmento educacional escolhido para esta pesquisa - e conta com estudantes diagnosticados com deficiência - perfil selecionado para compor o grupo de participantes da pesquisa. Além disso, observamos que os potenciais participantes dessa pesquisa possuíam recursos tecnológicos que possibilitariam uma interação remota com eles, o que se tornou um fator relevante para o desenvolvimento da pesquisa. Com base nessas circunstâncias, o CEB se mostrou um ambiente propício para a concretização deste estudo, devido às condições favoráveis que apresentava.

A partir desse ponto, estabelecemos contato com a representante legal da instituição, que demonstrou interesse pelos possíveis impactos e desdobramentos que a pesquisa poderia trazer, o que a motivou a dar sua autorização. Decidimos então que as intervenções com os participantes da pesquisa seriam realizadas durante os encontros do AEE, os quais, devido à pandemia, estavam acontecendo de forma remota. É importante destacar que, durante o período de realização da pesquisa, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) permitiu que os estudantes retornassem ao ensino presencial. No entanto, os estudantes contatados para participar da pesquisa optaram por não retornar e continuaram sendo atendidos exclusivamente de forma remota no AEE. Portanto, definimos que as intervenções com os estudantes seriam realizadas seguindo o formato do AEE⁶.

Nesse percurso, resolvido o impasse que envolvia particularmente a escolha do local de realização da pesquisa, surgiu um outro obstáculo, qual seja: os jogos cooperativos existentes na literatura são, em sua maioria, atividades que envolvem práticas lúdico-corporais, no qual o contato corporal entre os participantes é um dos principais atributos desse tipo de jogo. Logo, as possibilidades de jogos cooperativos existentes mostraram-se inviáveis, haja vista que o panorama a qual atravessamos, no momento de realização desta pesquisa, não permite esse tipo de contato entre as pessoas. Soma-se a isso o da única possibilidade que tínhamos para intervir com os sujeitos da pesquisa era por meio de canais digitais e de forma remota. A solução encontrada, portanto, seria desenvolver e/ou adaptar a mecânica/regras/objetivos de jogos

⁶ O trabalho desenvolvido pela professora do AEE no CEB consiste em um conjunto de atividades, na qual se discutem temas emergentes. São tempos e espaços de aprendizagem onde se dialoga sobre diversos assuntos, com o intuito de instrumentalizar os estudantes com conhecimentos que os auxiliem na aquisição de habilidades e no desenvolvimento de sua autonomia acadêmica e interação social. Diferentemente dos atendimentos tradicionais, que ocorrem de forma individual, a professora do AEE optou em fazê-los de forma coletiva, na qual as atividades eram compartilhadas por todos. Nessa dinâmica já posta, o que fizemos como pesquisadores foi apresentar uma perspectiva de prática educativa com o uso de jogos digitais cooperativos enquanto recurso pedagógico, tentando identificar e analisar sua contribuição no que tange a inclusão dos educandos com deficiência, dando a eles a oportunidade de desenvolverem suas potencialidades.

tradicionais já existentes, como jogos de tabuleiro, jogos da memória, quiz, entre outros, com vistas a torná-los cooperativos, e para que eles pudessem ser incorporados às metodologias do ensino remoto.

Nesse período, surgiu a oportunidade de participar do curso “Produção de Recursos Didáticos em Meio Digital para Implementação da Lei no 10.639/03⁷”, realizado no ano de 2021, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Instituto de Educação à Distância (IEAD) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O curso era voltado à docentes da rede pública de ensino. Nele, aprendemos que era possível desenvolver inúmeras ferramentas pedagógicas, a exemplo de jogos digitais educativos, utilizando recursos tecnológicos de fácil acesso, como o Microsoft PowerPoint. Foi a partir dessa experiência formativa que desenvolvemos os jogos digitais cooperativos que integram esta pesquisa. Utilizando o aplicativo Microsoft PowerPoint, além de outras ferramentas complementares.

Com intuito de atender aos pressupostos éticos e normativos que envolvem pesquisas com seres humanos, submetemos à pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Após a aprovação da pesquisa, pelo referido Comitê, prosseguimos com os trâmites legais que envolviam a instituição escolhida para realização da pesquisa (CEB). Posteriormente, mantivemos contato e efetuamos o convite aos sujeitos que iriam compor a pesquisa, isto é, 7 (sete) estudantes matriculados no CEB em turmas da EJA, sendo que todos eles são diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI). Utilizamos como instrumento o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi lido coletivamente para todos os participantes com intuito de esclarecê-los quanto às implicações que envolviam sua participação na pesquisa – todos os contactados consentiram em participar da pesquisa.

A abordagem escolhida para esta pesquisa é a qualitativa, visto que ela permite estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas complexas relações sociais as quais se estabelecem nos variados espaços (SEVERINO, 2016). Como estratégia metodológica, optamos pela pesquisa-ação. No campo educacional, a pesquisa-ação se distingue das pesquisas convencionais porque seu foco está na produção de conhecimentos e ideias com vistas a transformar uma realidade, não se restringindo a uma simples descrição da situação. As técnicas selecionadas para coletar as informações serão a observação, a entrevista e um plano de ação

⁷Ao final do curso, a professora coordenadora do curso, Dra. Zelinda Barros, confeccionar um e-book com os recursos pedagógicos desenvolvidos durante o curso pelos participantes e pela equipe técnica. Segue o link para acesso: <https://bit.ly/3F4fwDd>.

composto de jogos cooperativos digitais. Para analisar os dados, seguiremos o método proposto por Lüdke e André (2017).

Como aporte teórico, citando apenas os principais autores, selecionamos os trabalhos de Broto (2013), Correia (2016) e Orlick (2002), com vistas a discutir aspectos relacionados aos jogos cooperativos. Nos apropriamos também dos trabalhos de Alves e Coutinho (2017), Petry (2017), além de dissertações para dialogarmos sobre os jogos digitais e aprendizagem. Farão parte ainda das discussões sobre os jogos os trabalhos de Huizinga (2000), Kishimoto (2013)⁸, Orlick (2002), Petry (2017) e Tavares (2021) com o propósito de abordarmos os jogos enquanto um elemento lúdico-cultural. No que se refere à EJA, iremos dialogar com os trabalhos de Arroyo (2005), Dantas (2018), Freire (1996, 2002, 2013), Maia, Paz e Dantas (2016) e Santos, Pereira e Amorim (2018). Os trabalhos de Correia (2021), Correia e Costa (2020), Mantoan (2015), Pereira e Saraiva (2017) e Valencia (2018) nos darão base teoria para tratarmos sobre a Educação Especial e Inclusiva e a partir dessas discussões propor uma interlocução com da Educação Especial com a EJA.

A pesquisa apresenta-se com a seguinte estrutura: introdução, metodologia – denominada de “Trilha do Jogo” –, dois capítulos de revisão de literatura, análise dos resultados, considerações finais e referências bibliográficas. Na introdução, apresenta-se o tema da pesquisa, o problema, a justificativa, os objetivos e uma breve descrição da metodologia. Na metodologia, consta a abordagem da pesquisa, a estratégia metodológica adotada, o local, os sujeitos e o delineamento da pesquisa, bem como os instrumentos de análise e coleta de dados. Na sequência, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre as principais nuances que envolvem o campo da Educação Especial e Inclusiva e sua interface com a EJA. Na sequência, consta uma segunda revisão bibliográfica, na qual discutiremos os jogos enquanto elemento lúdico cultural, suas tipologias, dando uma maior ênfase aos jogos cooperativos. Após as revisões teóricas, apresentaremos uma análise dos resultados provenientes da aplicação de um plano de ação. Por último, é as considerações finais, que corresponde a uma síntese dos conhecimentos produzidos na pesquisa.

⁸Embora a referida obra trate sobre a os jogos na perspectiva infantil. Selecionamos a obra por conta da sua discussão teórica sobre os pressupostos históricos e conceituais dos jogos.

2 TRILHA DO JOGO

Neste capítulo, descrevemos o caminho metodológico seguido nesta pesquisa. Inicialmente, é descrita a abordagem escolhida, bem como a estratégia metodológica adotada e suas respectivas fundamentações. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa, que envolve o espaço (*lócus*) e os sujeitos participantes. Na sequência, apresentaremos os autores selecionados como aporte teórico. Posteriormente, no tópico denominado “DINÂMICA DO JOGO”, abordaremos os processos da pesquisa, demarcando as sequências de ações que correspondem aos passos iniciais e aos desdobramentos finais da investigação, que culminará com um plano de intervenção com a inserção de jogos digitais cooperativos. E por fim, falaremos sobre os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para sua análise. Como aporte teórico, nesta seção, nos apropriamos das pesquisas de Minayo (2017), Severino (2016), Telles (et al., 2022), Thiollent (2002, 2011), Thiollent e Colette (2014), entre outros.

2.1 Ponto de partida

Com vistas a compreender o potencial de jogos digitais cooperativos envolvendo jovens e adultos com deficiência no contexto do AEE, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, visto que ela permite estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas complexas relações sociais, as quais se estabelecem nos variados espaços e contextos (SEVERINO, 2016). Busca-se, por meio da abordagem qualitativa, os significados construídos em sua dimensão sociocultural que se expressa através de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (MINAYO, 2017). A opção pela abordagem qualitativa se deu pelos seus fundamentos epistemológicos, e por acreditarmos que o objeto de análise em questão pode ser mais bem compreendido em suas dimensões qualitativas e não quantitativas.

Como estratégia metodológica, optamos pela pesquisa-ação. A pesquisa-ação tem sido muito utilizada no campo da educação. Como o próprio nome descreve, parte de uma pesquisa (investigação) para uma ação, de natureza pedagógica. Thiollent (2011) destaca que os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, quando utilizam em sua investigação os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Isso porque, no campo educacional, a pesquisa-

ação se distingue das pesquisas convencionais, pois, seu foco está na produção de conhecimentos com vistas a transformar uma dada realidade, não se restringindo a uma simples descrição da situação investigada.

Fazendo uma análise sobre a relevância da pesquisa-ação no contexto educacional, Thiollent (2011, p.14) esclarece que esta estratégia investigativa se destaca principalmente “[...] em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”. Ainda segundo o autor, essa modalidade de pesquisa, além de facilitar a busca de soluções de problemas reais, supre uma demanda deixada pelos procedimentos convencionais de pesquisa.

A pesquisa-ação pode se inserir no rol de práticas pedagógicas em diversos cenários educativos, a exemplo da EJA, com propósitos emancipatórios (THIOLLENT, COLETTE, 2014). Adotamos nesta pesquisa a concepção de emancipação trazida por Thiollent (2002), que a caracteriza como sendo contrária a um conjunto de coisas, como a subserviência, a dependência, a submissão, a alienação, a opressão, a dominação, a falta de perspectiva. O indivíduo emancipado consegue atuar nas várias instâncias da vida social com autonomia, liberdade e autorrealização (THIOLLENT, 2002). Nessa lógica, entendemos que a pesquisa-ação pode viabilizar cenários de transformações sociais corretas, ou seja, superando as expectativas de pesquisa meramente descritiva/analítica.

Concernente à Educação Especial, a pesquisa-ação mostra-se como um importante instrumento para o desenvolvimento de uma educação emancipadora e inclusiva. Com essa metodologia, é possível realizar intervenções na realidade, possibilitando novas análises para os problemas enfrentados pelos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Oportunizando-os, inclusive, alcançar um maior desenvolvimento cognitivo, social, político, crítico e acadêmico (TELLES *et al.*, 2022). Por essa razão, essa estratégia metodológica pode contribuir de forma efetiva na construção de espaços educativos inclusivos.

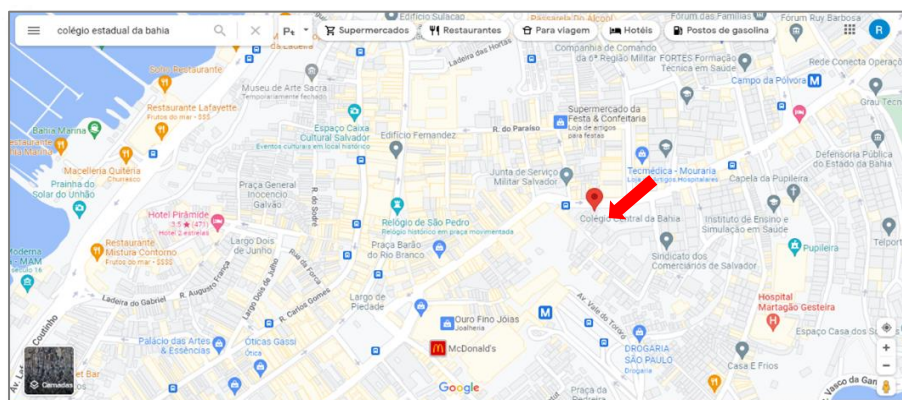
Outro fato importante a se considerar, no que tange à pesquisa-ação, é a participação dos interessados na obtenção e na interpretação dos resultados. Desse modo, os participantes assumem uma função de sujeitos do processo investigativo, que além dos ganhos simbólicos, permite aos atores desenvolver e promover hábitos críticos construtivos, fundamentais na gestão e na produção de conhecimentos adequados (THIOLLENT, COLETTE, 2014, p.201). A partir dessa premissa, procuramos, em toda trajetória da pesquisa, dar voz aos atores implicados, escutando-os e assimilando as contribuições e sugestões expostas por eles.

Em virtude do que foi mencionados, decidimos, portanto, nos apropriarmos da pesquisa enquanto estratégia metodológica por conta do seu potencial educativo citados acima, isto é: I) sua grande difusão no campo educacional; II) seu caráter investigativo e interventivo, alicerçado em diretrizes transformadoras; III) sua capacidade de produzir conhecimentos efetivos com foco na transformação e compreensão das dinâmicas socioeducacionais; IV) sua capacidade de aplicação em diversos cenários educacionais, inclusive na EJA; e V) a possibilidade que essa estratégia metodológica oferece em promover uma maior participação dos envolvidos na pesquisa.

2.2 A zona do jogo

O local escolhido para realização desta pesquisa é o Colégio Estadual da Bahia – CEB, situado na região central de Salvador (Figura 01). O colégio foi criado pelo ato nº 33, publicado no Diário Oficial do estado da Bahia em 7 de setembro de 1837. Historicamente, o colégio é pioneiro na implantação do ensino secundário na Bahia. Destaca-se também por ser o primeiro colégio público de ensino médio do Brasil. Atualmente, atende a duas modalidades de ensino, o Ensino Médio regular e a EJA, que compreende os segmentos Tempo de Aprender, Tempo Juvenil e o Tempo Formativo. Conta ainda com uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que consiste em exames de certificação aplicados pela SEC-BA.

Figura 01 - Localização geográfica do CEB



Fonte: Google Maps

O CEB destaca-se por dispor de uma sala de recursos multifuncionais (Figura 02). Esse espaço foi instituído para oferecer apoio pedagógico por meio do AEE aos educandos matriculados na referida instituição, inclusive aos jovens adultos que integram a EJA. Abarca também o atendimento de educandos de outras instituições situadas no entorno do colégio. Os

atendimentos realizados têm como propósito instrumentalizar o público-alvo do AEE com conhecimentos e práticas que lhe garantam o máximo de autonomia na vida acadêmica e na vida cotidiana. Tendo isso em vista, podemos afirmar que esse espaço desempenha um papel social relevante na comunidade a qual está inserido, na medida em que fomenta importantes ações de inclusão e emancipação das pessoas com deficiência.

Figura 02 – Sala de recursos multifuncional do CEB



Fonte: Acervo dos autores (2021)

Figura 03 – Fachada do CEB



Fonte: Paul R. Burley (2019)

Cabe aqui mencionar que, por conta da pandemia desencadeada pela Covid-19, o AEE, que era realizado de forma presencial, passou a ser realizado de forma síncrona e remota, por meio de encontros coletivos e individualizados, mediados, na maioria das vezes, com auxílio do aplicativo de reuniões Google Meet⁹. Nos encontros coletivos, os estudantes participam de atividades com foco na discussão de temas emergentes. São tempos e espaços de aprendizagem onde se dialoga sobre diversos temas pertinentes à formação social e intelectual dos educandos. Nessas circunstâncias, decidimos, junto à equipe pedagógica do colégio, que as intervenções com os sujeitos desta pesquisa – educandos que estudam no CEB e são frequentadores do AEE – ocorreriam também em encontros coletivos mediados pela ferramenta tecnológica Google Meet, haja vista ser essa a única possibilidade ante o cenário pandêmico a qual o Brasil atravessava.

⁹ O Google Meet é um aplicativo de videoconferência muito utilizado em reuniões on-line. qualquer pessoa com uma Conta do Google pode criar uma reunião on-line com até 100 participantes e duração de até 60 minutos. Com a pandemia, muitas instituições educacionais utilizaram esse aplicativo com suporte às aulas remotas.

Cumpramos informar que optamos pela modalidade de encontros coletivos com a justificativa de que a natureza dos jogos digitais cooperativos desenvolvidos nesta pesquisa demanda esta configuração. Em razão de que não faria sentido trabalharmos jogos com uma lógica cooperativa sem uma interação entre os participantes. A escolha do aplicativo Google Meet justifica-se porque este já era utilizado pelos participantes da pesquisa nos encontros com a professora do AEE. Logo, subentende-se que os participantes detêm conhecimentos básicos dos mecanismos de uso deste aplicativo.

Como já descrito na introdução, o critério utilizado para a escolha do CEB como *locus* desta pesquisa se deu por conta deste colégio apresentar as características que o tornou viável: oferta da modalidade da EJA e existência, nas classes comuns, de educandos com deficiência regularmente matriculados. Além disso, as pessoas convidadas a participarem das intervenções dispõem de recursos tecnológicos para dar suporte aos encontros que foram realizados.

2.3 Sobre os jogadores

Fizeram parte desta pesquisa 7 (sete) estudantes diagnosticados com DI¹⁰ e regularmente matriculados no CEB, especificamente em turmas da EJA. Todos esses estudantes são atendidos na sala de recursos multifuncionais instalada no colégio em questão. A escolha dos participantes foi intencional. Chama-se de amostras intencionais “(. . .) um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (THIOLLENT, 2011, p.71). Os critérios utilizados na escolha dos participantes da pesquisa foram: ser uma pessoa com deficiência, estar matriculado na EJA em salas comuns, e aceitar participar da pesquisa.

Os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, assim como seus responsáveis legais foram orientados quanto às implicações de sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que consta nos apêndices desta pesquisa. O termo, desenvolvido pelo Google Forms, foi lido e explicado para todos os contactados, que

¹⁰A Deficiência Intelectual (DI) caracteriza-se como um transtorno do desenvolvimento. As pessoas com DI apresentam limitações significativas nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo que compreende diversas habilidades sociais e funcionais. Os indivíduos com DI apresentam alguns prejuízos em sua vida. Na vida acadêmica, por exemplo, aprendem em um ritmo próprio. Geralmente são indivíduos que demandam um apoio maior de outra pessoa, embora se pressuponha que possuem potencialidade para desenvolver um certo grau de autonomia (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006).

posteriormente o aceitou digitalmente, pois, como já explicitado, por conta da situação pandêmica, o contato com os participantes da pesquisa se deu apenas de forma virtual. E com vistas a preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, como se observa no Figura 04 – representação simbólica dos participantes.

Figura 04 – Representação simbólica dos participantes



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Com o objetivo de atender aos critérios normativos da ética na pesquisa com seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sendo aprovada pelo referido comitê com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de nº 50280021.9.0000.0057 (ver o parecer completo nos anexos).

Vale ressaltar que os participantes desta pesquisa, no momento de sua realização, encontravam alguns obstáculos quanto à frequência nas aulas remotas, no ensino comum, mas, por outro lado, todos eles permaneciam frequentando o AEE, que ocorria, de igual modo, de forma remota por conta da situação já relatada nesta pesquisa. A maioria deles, como se observa no Quadro 01, interagem com jogos utilizando o aparelho celular. A média de idade entre eles é de 32 anos. Todos frequentam o Tempo Formativo II - EJA. Além do atendimento com a professora do AEE, esses estudantes recebem também o apoio pedagógico de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus I da UNEB, em um programa denominado Residência Pedagógica de Inclusão.¹¹

¹¹ O programa consiste em atividades de formação e intervenção executadas em escolas públicas da educação básica tendo como público-alvo os educandos com deficiência.

Quadro 01 – Características dos participantes da pesquisa

¹² Nome	Idade	Nível de escolaridade	Interação com jogos
Marta	62 anos	Tempo Formativo II - EJA	Não costuma interagir com jogos
Raquel	32 anos	Tempo Formativo II – EJA	Costuma jogar utilizando o celular e o tablet
Miriam	32 anos	Tempo Formativo II – EJA	Jogar utilizando o celular
Pedro	32 anos	Tempo Formativo II - EJA	Não costuma interagir com jogos
João	28 anos	Tempo Formativo II - EJA	Costuma jogar utilizando o celular
Tiago	33 anos	Tempo Formativo II - EJA	Costuma jogar utilizando o celular
Mateus	28 anos	Tempo Formativo II -EJA	Costuma jogar utilizando o celular

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

2.4 Base teórica

Os referenciais bibliográficos selecionados para discussão e análise nesta pesquisa tiveram como critério sua relevância e profundidade na abordagem dos temas aqui discutidos. Com base nessa premissa, para discorrer sobre os jogos cooperativos, selecionamos os estudos de Brotto (2013), Correia (2016), Mezzaroba et al. (2021), Munhoz, Cezarotto e Battaiola (2019), Orlick (2002), Soler (2005), dentre outros. Com referência aos jogos, de modo geral, recorreremos aos estudos de Alves e Coutinho (2017), Silva e Pines Júnior (2020), Parlebas (2001), Kishimoto (2011)¹³, Tavares (2021), Teixeira (2018), Petry (2017), Jull (2013), entre outros. Nas discussões sobre os pressupostos da Educação Especial e Inclusiva e a trajetória de vida das pessoas com deficiência ao longo da história, selecionamos os trabalhos de Correia e Santos (2020), Correia (2021), Díaz *et al.* (2009), Diniz (2007), Bonjour (2006), Mantoan (2015), Vargas (2002), Valência (2018), Pereira e Saraiva (2017), além de dispositivos legais e normativos publicados em território nacional e internacional. A despeito das especificidades da EJA, tomamos como base os estudos de Amorim, Dantas e Faria (2016), Amorim *et al.* (2020), Arroyo (2005), Maia, Paz e Dantas (2016), Freire (1996, 2002, 2013) e Santos, Pereira e Amorim (2018).

2.5 A dinâmica do jogo

Sobre as bases metodológicas da pesquisa-ação, Thiollent (2011) explicita que seu planejamento tem por natureza um caráter mais flexível, isso significa que é preferível é

¹² Como já explicitado anteriormente, os nomes aqui são fictícios.

¹³ A obra citada, embora discuta o jogo, a brincadeira e a educação em uma perspectiva da infância, as discussões em torno dos aspectos conceituais e históricos dos jogos muito contribuíram para elucidar algumas questões pertinentes presentes nesta pesquisa.

aconselhável definir-se apenas o ponto de partida e ponto de chegada, o que ocorre nesse interstício pode seguir uma multiplicidade de caminhos, a depender das circunstâncias e das demandas da pesquisa. À vista disso, adotamos um roteiro proposto pelo autor citado, que em sua totalidade corresponde a 11 (onze) caminhos metodológicos, os quais julgamos pertinente adotar apenas 6 (seis), pois mostraram-se como suficientes para alcançarmos os objetivos desta pesquisa. São eles: (1) análise da realidade a ser investigada; (2) estudos teóricos e metodológicos; (3) discussão e reflexão; (4) desenvolvimento do plano de ação; (5) aplicação do plano de ação; (6) e por último a avaliação da experiência. Na Figura 05, pode-se visualizar, imagetivamente, o caminho seguido, ou as fases seguidas, como assim a denominamos.

Figura 05 – Caminho metodológico da pesquisa-ação



Fonte: feita com base em Thiollent (2014)

A “**1ª FASE**”, denominada de “Análise da realidade a ser investigada”, consistiu basicamente na identificação da situação-problema e suas possíveis variáveis, bem como o estudo prospectivo da viabilidade de uma intervenção por meio da pesquisa-ação no *locus* escolhido para execução da pesquisa (Colégio Estadual da Bahia). Para tanto, averiguamos com a responsável legal da instituição escolar (gestora) se o referido *locus* ofereceria as condições estruturais para realização da investigação e intervenção. Feito esse estudo analítico, constatado que a instituição oferecia as condições adequadas para realização da pesquisa, apresentamos a proposta e a representante da instituição, então, consentiu com os termos da pesquisa e a autorizou assinando o Termo de Autorização (verificar nos apêndices).

A “**2ª FASE**”, definida como “Estudos teóricos e metodológicos”, foi o momento no qual ocorreu um redimensionamento do problema da pesquisa, que por sua vez, foi enquadrado em um marco teórico-metodológico. Nesta fase, houve um aprofundamento nas investigações

com intuito de constituir um referencial teórico e metodológico que possibilitasse propor uma intervenção fundamentada em pressupostos científicos. Para escolha do referencial teórico, buscamos privilegiar as produções acadêmicas mais atuais e teóricas que abordassem o tema de forma coerente e crítica – ver a seção “BASE TEÓRICA”.

A “3ª FASE”, por seu turno, guarda uma estreita relação com a “2ª FASE”, porquanto, o referencial teórico e metodológico reunido e analisado nesta fase, fundamentou as discussões e reflexões que ocorreram entre o pesquisador e a professora do AEE naquela fase. Nesses termos, a interlocução com a professora do AEE foi fundamental, sobretudo no sentido de traçar estratégias para que a intervenção pudesse ocorrer sem maiores entraves, uma vez que ela estava diretamente implicada no contexto a ser investigado. Procuramos, portanto, não perder de vista a consciência de que todos os envolvidos poderiam contribuir positivamente para os desdobramentos desta pesquisa. Sobre esse aspecto, Thiollent e Colette (2014, p.211) argumentam que a dialogicidade precisa estar presente na pesquisa-ação, haja vista que ela toma como base uma pedagogia aberta, crítica e dialógica.

Na “4ª FASE”, definida como “Desenvolvimento do plano de ação”, nos debruçamos na elaboração do plano de ação que assumiu um viés educativo. Esse plano é composto por jogos digitais cooperativos e seguiu uma linha teórica de prática educativa fundamentada nos pressupostos da pedagogia freireana. Partimos do pressuposto de que toda intervenção pedagógica é consubstanciada por uma prática educativa, e que toda prática educativa, por sua parte, perpassa por uma concepção teórico-metodológica. Tendo isso em vista, achamos oportuno nos apropriarmos teoricamente da concepção de prática educativa proposta por Freire (2002), como caminho didático-metodológico na aplicação dos jogos.

Conforme sustenta Freire (2002), a prática educativa é interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas, mas também possibilitar sua conscientização. Pensando nas especificidades dos sujeitos que compõe essa pesquisa (estudantes da EJA diagnosticados com deficiência), julgamos ser pertinente investigar o potencial dos jogos digitais cooperativos tendo como base a concepção de prática educativa defendida por Freire (2002), que além de valorizar a aquisição do conhecimento, preza, de igual modo, pelo exercício da criticidade. Assim, alguns dos jogos aqui desenvolvidos refletem essa concepção à medida em que conduzem os estudantes a fazerem uma leitura crítica do seu contexto ao mesmo tempo em que se apropriam de determinados conhecimentos e habilidades.

Importante mencionar que, na nossa avaliação, a “4ª FASE” foi a mais complexa e desafiante, na medida em que envolveu o desenvolvimento dos jogos, que demandou uma

investigação criteriosa das mecânicas de jogos, de critérios de acessibilidade, e padrões conceituais para desenvolvimento de jogos. Nessa perspectiva, faremos nos parágrafos seguintes um relato mais detalhado de como se deu esse processo. Logo em seguida, retomaremos os desdobramentos das fases subsequentes.

Hunicke *et al.*, citado por Belarmino *et al.* (2021), indica que o desenvolvimento de jogos digitais deve seguir padrões conceituais, como o MDA, que possibilita especificar aspectos técnicos e de design de forma coesa e coerente. MDA significa: (I) *Mechanics* (Mecânica): envolve componentes particulares do jogo, no nível de representação de dados e algoritmos; (II) *Dynamics* (Dinâmica): envolve comportamento dos componentes quando acionados pelos jogadores; e (III) *Aesthetics* (Estética): consiste em respostas emocionais despertadas no jogador quando este interage com o sistema. Os jogos que compõem esta pesquisa foram desenvolvidos com base nessa metodologia de concepção.

A Mecânica, a Dinâmica, a Estética, bem como os critérios de acessibilidade dos jogos aqui desenvolvidos foram implementados em quatro etapas. Na primeira, nos dedicamos a selecionar os “temas geradores” (FREIRE, 2002), ou objetivos de aprendizagem, com a finalidade de incorporar esses temas aos jogos e torná-los mais significativos para os estudantes que iriam interagir com eles. Na sequência, nos centramos nos elementos relativos à lógica do jogo (Mecânica). Em seguida, desenvolvemos a interface gráfica dos jogos, como imagens, botões e textos (Estética). Na etapa subsequente, nos ocupamos com a inserção dos recursos de interatividade, como animações, transições entre as telas, hiperlinks, ações, efeitos, sons e mecanismos de pontuação. Esses são elementos de interação do usuário com o jogo (Dinâmica). Nos Quadros 02, 03, 04, 05, 06 e 07, há uma descrição dos aspectos gerais dos jogos.

Quadro 02 – Aspectos gerais do Jogo de Tabuleiro

Mecânica	<p>Para alcançar o objetivo do jogo, o grupo deverá responder todas as questões propostas nos cartões. Inicia-se o jogo com o mediador definindo a ordem na participação do jogo. Feito isso, o mediador inicia o jogo clicando nos dois botões “Jogar” para acionar os dados digitais e sortear a carta com base em um número de identificação. Na sequência, depois de sorteado os dois números, o mediador então clica na carta referente à sequência dos números exibida nos dados. Exemplo: se os números sorteados forem o 1 e o 4, a carta a ser clicada será a que tiver essa referência; o jogador então deverá responder à questão proposta na carta ou realizar o desafio que nela consta de modo que todos ouçam. O jogo segue com a ordem estabelecida inicialmente e com base em novos sorteios. Não há problema se duas pessoas sortear a mesma carta. Mas se um jogador sortear uma carta que ele já havia selecionado, o mediador deverá possibilitar que este jogador sorteie outra carta. Nesta pesquisa, foi estabelecido que cada jogador deveria sortear ao menos 3 (três) cartas. Em relação a forma de interação deste jogo, todos jogam juntos e ganham ou</p>
-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	perdem juntos, ou seja, o jogo é eminentemente cooperativo, ou cooperativo sem perdedores, conforme preconiza Orlick (2002).
Estética/Dinâmica	O jogo consiste em um tabuleiro digital contendo 25 (vinte e cinco) questões/desafios, dispostas em uma grade de 5 (cinco) linhas e 5 (cinco) colunas. Tais questões/desafios são acessadas clicando nas cartas, que são identificadas com imagens e um número de identificação. Clicando nos elementos da grade de cartas, o usuário será redirecionado à questão/desafio de forma ampliada, de modo que todos possam ver simultaneamente. Nesta carta, existe um botão “Voltar”, o qual, quando acionado, retorna para a tela principal do jogo. Além disso, consta também na tela principal dois dados digitais e dois botões para acionar os dados individualmente (Figura 3).
Tema gerador/Expectativas de aprendizagem/Objetivos	Com este jogo, espera-se que os participantes desenvolvam a habilidade de escuta, a expressão oral e estreitem os vínculos, na medida em que eles passam a conhecer-se mutuamente e identificar-se enquanto coletivo na circulação de fala e compartilhamento de experiências cotidianas de cada um.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 03 – Aspectos gerais do Jogo de Imagem-História

Mecânica	A proposta do jogo é inventar histórias criativas e espontâneas, a partir de uma imagem apresentada ao grupo. Para começar, o mediador gira a roleta para sortear o grupo de imagens a qual o jogador poderá escolher uma. Isso será feito até que todos os jogadores escolham ao menos uma imagem. O primeiro jogador, então, a partir do que a imagem lhe sugere, diz uma ou duas frases. Em seguida, quem estiver ao seu lado acrescentará novas frases, buscando dar sentido ao que foi dito anteriormente. E assim por diante, até alguém concluir a história criada em conjunto. Em síntese, o grupo é convidado a criar uma história cooperativamente, com começo, meio e fim. Em relação à forma de interação deste jogo, todos jogam juntos, ou seja, o jogo é eminentemente cooperativo, ou cooperativo sem perdedores, conforme preconiza Orlick (2002).
Estética/Dinâmica	A tela principal do jogo é composta por 18 (dezoito) imagens (ocultas, podendo ser acessadas com um clique nos nomes “Imagem 1”, “Imagem 2” ...), divididas em grupos semânticos, conforme descrito: grupo 1 (um), imagens de frutas, grupo 2 (dois), eletrodomésticos, grupo 3 (três), meios de transportes, grupo 4 (quatro), animais, grupo (5), locais diversos, e grupo 6 (seis), profissões. Na parte inferior da tela inicial, há uma roleta numerada de 1 (um) até 6 (seis) e um botão para acioná-la (Figura 4).
Tema gerador/Expectativas de aprendizagem/Objetivos	Espera-se que com esse jogo os participantes desenvolvam a criatividade, a dimensão simbólica, a comunicação oral e a capacidade de interagir e aprender de forma cooperativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 04 – Aspectos gerais do Jogo das Três Dicas

Mecânica	O objetivo do Jogo das Três Pistas é acertar a palavra misteriosa a partir de três pistas como dica. Além dos dias, os jogadores poderão optar por utilizar um painel com letras que compõem a palavra misteriosa, como se fosse a mecânica do jogo da força. Se optar pela segunda opção, ou seja, tentar adivinhar a palavra misteriosa por meio do painel de letras, os jogadores poderão escolher até cinco letras, e, a partir daí, tentar descobrir qual é a
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	palavra misteriosa. Caso contrário, os jogadores poderão optar pelas três dicas, que apontam para a palavra misteriosa. Se os jogadores acertarem a palavra, seja pelas três dicas ou pelo painel de letras, eles ganham 10 (dez) pontos, caso contrário, não pontua. Em relação a forma de interação deste jogo, os participantes foram organizados em duas duplas e um trio, mas todos competindo contra a lógica do jogo, com um único objetivo, fato que o caracteriza como um jogo cooperativo de resultado coletivo, conforme descreve Orlick (2002).
Estética/Dinâmica	A tela inicial do jogo é dividida em três seções. Na primeira, constam três palavras ocultas, que podem ser reveladas com um clique. Na segunda, há espaços que correspondem ao número de letras da palavra misteriosa e um painel contendo algumas letras do alfabeto que podem compor a palavra misteriosa. Além disso, há botões para sair do jogo, avançar para o próximo desafio, registrar os pontos e uma espaço indicando a quantidade de chances que os jogadores possuem (Figura 5).
Tema gerador/Expectativas de aprendizagem/Objetivos	Com esse jogo, espera-se que os participantes desenvolvam o raciocínio lógico, o pensamento indutivo, a tomada de decisões e a capacidade de interagir e aprender de forma cooperativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 05 – Aspectos gerais do Jogo de Adivinhação

Mecânica	No jogo de adivinhação, os jogadores receberão uma pista e tentarão adivinhar qual é a palavra. Em relação a forma de interação deste jogo, os participantes foram organizados em duas duplas e um trio, mas todos competindo contra a lógica do jogo, com um único objetivo, fato que o caracteriza como um jogo cooperativo de resultado coletivo, conforme descreve Orlick (2002).
Estética/Dinâmica	A tela inicial do jogo é composta por uma dica, um painel com letras do alfabeto, um botão para registrar se a questão foi respondida corretamente, um botão para sair, um botão para avançar e um espaço que mostra a quantidade de chances (Figura 5).
Tema gerador/Expectativas de aprendizagem/Objetivos	Com esse jogo, espera-se que os participantes desenvolvam o raciocínio abstrato, o pensamento indutivo, a tomada de decisões e a capacidade de interagir e aprender de forma cooperativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 06 – Aspectos gerais do Quiz-Game

Mecânica	O jogo segue a mecânica de um jogo de perguntas e respostas do tipo verdadeiro e falso. O jogador depara-se com uma questão e define se ela é verdadeira ou falsa. Se a opção escolhida estiver correta, será exibida na tela uma pequena janela com essa informação (<i>feedback</i> positivo), caso contrário, será exibida uma pequena janela informando que o jogador errou a questão (<i>feedback</i> negativo). Para esta pesquisa, os participantes foram organizados em um único grupo, e foi instituído que eles deveriam discutir, coletivamente, como eles iriam responder às questões; se eles elegeriam uma única pessoa, ou se todos poderiam responder. O que ficou estabelecido para eles era que essa decisão precisaria ser tomada coletivamente. Sendo assim, definiram que cada um responderia 3 (três) questões. Estipulamos uma pontuação mínima para que eles alcançassem os objetivos do jogo. Em relação a forma de interação deste jogo, todos jogam juntos e ganham ou perdem juntos, ou seja, o jogo é
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	eminente cooperativo, ou cooperativo sem perdedores, conforme preconiza Orlick (2002).
Estética/Dinâmica	A principal tela do jogo é composta de uma questão, o número correspondente à questão, e dois botões, um para ser acionado caso o jogador entenda que a questão é verdadeira e o outro para as questões que são falsas. Nas últimas telas, o placar informando a quantidade de questões certas, erradas e o total de pontos. Além disso, há telas com informações sobre o tema do Quiz.
Tema gerador/Expectativas de aprendizagem/Objetivos	Com esse jogo, espera-se que os participantes desenvolvam o raciocínio abstrato, o pensamento indutivo, a tomada de decisões e a capacidade de interagir e aprender de forma cooperativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 07 – Aspectos gerais do Jogo da Memória Paraolímpico

Mecânica	Este jogo segue a mecânica do tradicional jogo da memória, porém com algumas modificações. O objetivo do jogo é descobrir os pares de cartas. Nas telas será exibido um conjunto de cartas com imagens em pares. As imagens ficarão visíveis durante um determinado tempo. Esgotando-se esse tempo, as cartas serão viradas e os jogadores terão que adivinhar pelo número presente nos versos das cartas as que formam pares. Conforme avança o jogo, aumenta-se a quantidade de cartas, exigindo uma capacidade de memorização maior dos jogadores. Para esta pesquisa, os estudantes foram divididos em 3 (três) duplas. Cada dupla interagiu com o jogo em todas as fases do jogo, isto é: com 12 (doze) cartas, com 16 (dezesesseis) cartas e com 20 (vinte) cartas. Neste jogo, os participantes foram organizados em duas duplas e um trio, mas todos competindo contra a lógica do jogo, que o caracteriza como um jogo cooperativo de resultado coletivo, conforme descreve Orlick (2002).
Estética/Dinâmica	A principal tela do jogo é composta de cartas dispostas numeradas cujo verso consta uma imagem de um paratleta. Há também um botão para acionar um relógio para delimitar o tempo para os jogadores cumprirem o objetivo do jogo, outro botão para retornar ao menu principal, um outro botão para virar todas as cartas e outro desvirar. Além de um espaço para registro das jogadas.
Tema gerador/Expectativas de aprendizagem/Objetivos	Com esse jogo, espera-se que os participantes desenvolvam o raciocínio abstrato, o pensamento indutivo, a tomada de decisões e a capacidade de interagir e aprender de forma cooperativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Cabe destacar que, para tornar os jogos mais inclusivos, inserimos alguns dos critérios de acessibilidade para pessoas com DI nos jogos desenvolvidos, uma vez que essa é a condição dos participantes desta pesquisa. Tais critérios foram extraídos do trabalho de Belarmino *et al.* (2021), que, por meio de um mapeamento sistemático de literatura, identificou critérios de acessibilidade para jogos educacionais categorizados pelo *framework* MDA. No Quadro 08, há uma descrição dos critérios que puderam ser implementados, dada as especificidades do ambiente onde foram desenvolvidos os jogos.

Quadro 08 – Critérios relacionados à estética

Grupo	Critério
Design	Utilizar recursos multimídias (áudios, vídeos e animações)
	Associar contexto do jogo com realidade do jogador
Cores	Garantir bom contraste, inclusive para pessoas com daltonismo
	Não abusar da quantidade de cores
	Evitar cores escuras ao fundo (preto, vermelho etc.)
Múltiplas formas de feedback	Utilizar o feedback como reforço positivo/negativo (instantâneo)
	Fornecer feedback textual
	Fornecer feedback auditivo (após acerto, erro, interações)
	Fornecer feedback visual
Adequação dos textos e botões, com relação ao tamanho, fonte e cor	Usar fontes (tamanho mínimo 18) e botões grandes
	Garantir que os textos sejam “plain” (simples, sem formatações)
	Evitar ambiguidade nos textos
Apresentação das informações	Ter interface limpa, clara e consistente para evitar dispersar a atenção do usuário e facilitar a boa interação
	Apresentar informações cruciais numa linguagem clara e objetiva
	Garantir que as informações não sejam transmitidas apenas por cores

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Belarmino *et al.* (2021)

Quadro 09 – Critérios relacionados à mecânica

Grupo	Critério
Redução de restrições	Reduzir ou retirar restrições ou aumentar o limite de tempo
Clareza nos objetivos	Fornecer desafios claros
	Usar conhecimentos prévios nas jogadas seguintes

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Belarmino *et al.* (2021)

Quadro 10 – Critérios relacionados à dinâmica

Grupo	Critério
Especificidades etárias, níveis de dificuldade e sistema de ajuda	Prover diferentes níveis de dificuldade
	Aumentar progressivamente o nível da dificuldade do jogo
	Fornecer dicas que auxiliem na resolução dos problemas
	Oferecer tutoriais e instruções
Saída de dados	Permitir que o jogador possa verificar resultados/status a qualquer momento
Entrada de dados	Ter comandos simples, claros, previsíveis

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Belarmino *et al.* (2021)

Como já explicitado anteriormente, os jogos que compõem o plano de ação foram desenvolvidos com base em “temas geradores” (FREIRE, 2002). Os temas geradores selecionados dialogam com situações reais e questões que são relevantes para os estudantes e sua comunidade. Tais temas foram extraídos das situações presentes, existências e concretas,

como explícita (FREIRE, 1996). Nessa lógica, desenvolvemos 6 (seis) jogos digitais para serem vivenciados em uma lógica cooperativa, conforme se observa nos Quadros 03, 04, 05, 06, e 07.

A investigação dos temas ocorreu basicamente em duas experiências. A primeira em um contato direto com os participantes da pesquisa durante uma ação voluntária realizada pelo pesquisador na sala de recursos multinacionais, onde foi possível, através escutas e de observações, compreender as demandas socioeducacionais que eram relevantes para esses indivíduos. A segunda ocorreu em imersão nas leituras acadêmico-científica que versam sobre o tema da pessoa com deficiência. Em síntese, na primeira experiência, os temas foram extraídos do microuniverso dos participantes, na segunda, de um contexto mais amplo, mas que guarda uma estreita relação com o cotidiano dos envolvidos.

Com relação à concepção da mecânica dos jogos, tomamos como referência a plataforma de aprendizado baseado em jogos “Wordwall” (Figura 06). A mecânica pode ser definida como um algoritmo do jogo que define seu funcionamento, suas regras e seus desafios (LEITE, MENDONÇA 2021). Jogo Memória, Quizzes, Palavras Cruzadas, Jogos de Cartas, Puzzles são exemplos de algumas mecânicas de jogos. Alves (2015) considera que as mecânicas de jogos citadas anteriormente, apesar de possuírem uma narrativa simples e uma aprendizagem, por vezes, baseada na tentativa erro, podem contribuir nos distintos cenários pedagógicos.

Figura 06 – Tela inicial da plataforma Wordwall



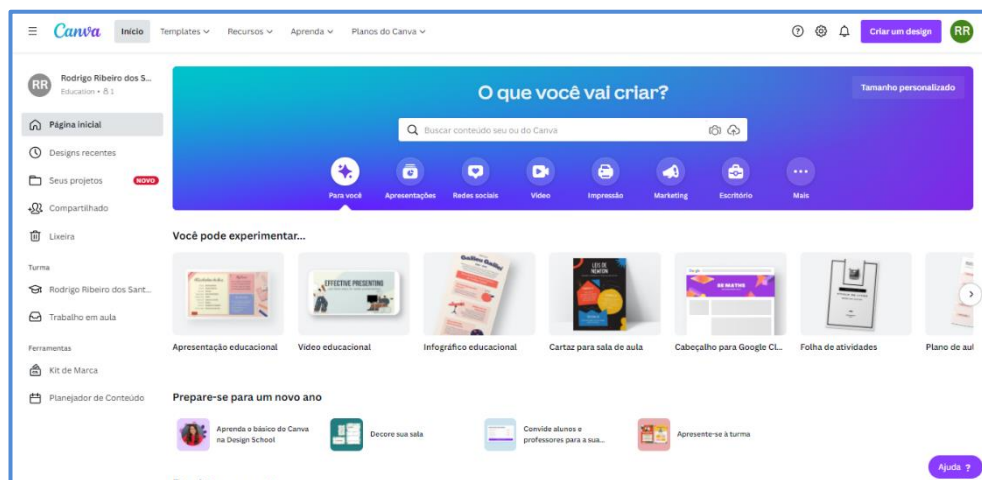
Fonte: <https://wordwall.net/pt>

Ainda sobre o Wordwall, nela educadores podem criar uma multiplicidade de atividades gamificadas, tais como quizzes, jogo da memória, palavras-cruzadas, roletas e jogos de cartas.

Alguns desses jogos são tradicionalmente jogados de forma competitiva, isto é, um jogador/grupo alcançará seus objetivos se e somente se o grupo adversário não alcançar o seu. Objetivando mudar essa lógica, realizamos algumas adaptações na mecânica dos jogos desenvolvidos nesta pesquisa, de modo a torná-los cooperativos. Para esse propósito, implementamos mudanças nas regras, nos objetivos, nos sistemas de pontos, nos desafios, e nas formas de interações. Algumas das mudanças podem ser verificadas nos Quadros 02, 03, 04, 05, 06 e 07.

Para os elementos da estética dos jogos, como os botões, imagens e textos, utilizamos a plataforma Canva (Figura 07). O Canva é uma plataforma de design gráfico que oferece o suporte para criar recursos visuais para as mídias sociais, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos digitais, como os jogos digitais. É direcionada ao usuário comum, que não possui conhecimentos aprofundados em design gráfico. Escolhemos a versão online e gratuita para professores, que oferece todos os benefícios dos recursos premium.

Figura 07 – Tela inicial do Canva

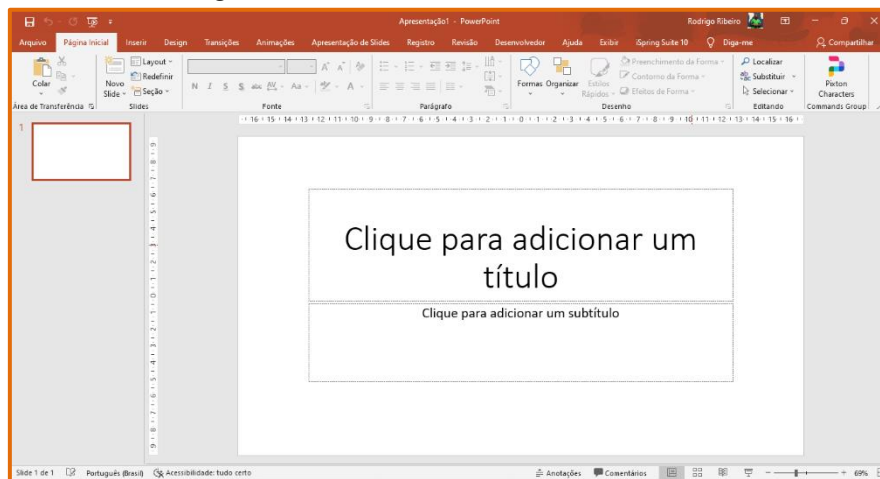


Fonte: <https://www.canva.com>

Procuramos criar uma interface simples, de modo a facilitar a experiência do usuário com o jogo, atentando, sobretudo, aos aspectos de acessibilidade envolvendo pessoas com DI – uma vez que essas são as pessoas que irão interagir com os jogos nesta pesquisa –, como já descrito anteriormente. Entende-se interface como a zona de comunicação em que o usuário interage com um determinado objeto (THISSEN, 2004). Neto e Alves (2010, p.136) afirmam que “(...) a interface é fundamental, já que atua como engrenagem em um sistema de construção de sentidos”.

Após criar os elementos estéticos, ou a interface gráfica, partimos para inserção dos recursos de interatividade do jogo, como *links*, animações, efeitos, botões de ação, transições entre as telas, entre outros – o que seria a Dinâmica do jogo, considerado o MDA. Para isso, foi utilizado o aplicativo de apresentações PowerPoint, versão 2019 (Figura 08), incluído no pacote Office da Microsoft¹⁴. Este aplicativo é muito utilizado em seminários, conferências e palestras para exibição de slides. No entanto, devido aos seus inúmeros recursos multimídias – sons, imagens, efeitos especiais, animações e a possibilidade de inserir vídeos –, é possível desenvolver diversos recursos pedagógicos, inclusive jogos educativos (BARROS-SOUZA *et al.*, 2020; CRISÓSTOMO *et al.*, 2020; DANTAS FILHO, GOMES, MEDEIROS, 2022; SANTOS, OLIVEIRA, 2020), muito embora, há de se destacar que sua finalidade não seja prioritariamente esta.

Figura 08 – Tela inicial do Microsoft PowerPoint



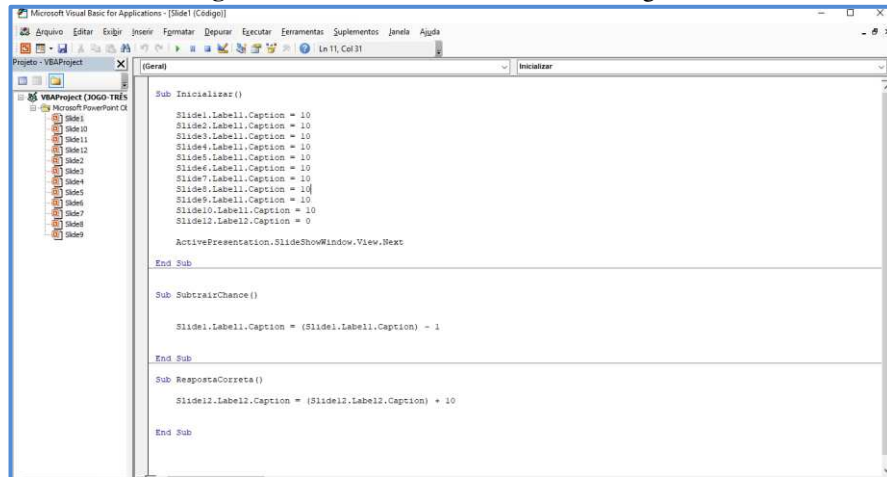
Fonte: Acervo dos pesquisadores (2022)

O passo seguinte foi a implementação dos mecanismos de pontuação e de tempo dos jogos (tempo que os jogadores teriam para executar as tarefas dos jogos), que estão diretamente relacionados à Dinâmica dos jogos e seus desafios. Para tanto, fizemos uso da linguagem de programação denominada de *Visual Basic For Application*, ou simplesmente *Visual Basic* (VB). O VB é um ambiente de programação para aplicativos do Microsoft Office. Além de ser uma ferramenta que facilita a automação de tarefas, o VB, de igual modo, é muito utilizado

¹⁴ O Microsoft Office é um pacote de aplicativos voltados para escritório. Foram desenvolvidos pela empresa Microsoft Corporation. A versão mais recente é a Microsoft Office 2021, que conta com os seguintes aplicativos: Word 2021, Excel 2021, PowerPoint 2021, OneNote 2021, Outlook 2021, Publisher 2021, Access 2021, OneDrive, e outros.

para incorporar novas funcionalidades aos aplicativos da Microsoft Office, isso por meio de algoritmos que manipulam elementos dos programas. Ações que, por exemplo, não são possíveis com as ferramentas disponíveis na interface do usuário do PowerPoint, podem ser implementadas com auxílio dessa linguagem. Na Figura 09, há um algoritmo usado com a finalidade de registrar a pontuação de um dos jogos desenvolvidos.

Figura 09 – Tela inicial do VB com um algoritmo



```

Microsoft Visual Basic for Applications - [Slide1] [Codigo]
Arquivo Editar Exibir Janela Ferramentas Suplementos Janela Ajuda
Projeto: VBAProject
(gerar) Inicializar
VBAProject (JOGO-TRES)
  Microsoft PowerPoint
    Slide1
    Slide10
    Slide11
    Slide12
    Slide2
    Slide3
    Slide4
    Slide5
    Slide6
    Slide7
    Slide8
    Slide9
Sub Inicializar()
    Slide1.Label1.Caption = 10
    Slide2.Label1.Caption = 10
    Slide3.Label1.Caption = 10
    Slide4.Label1.Caption = 10
    Slide5.Label1.Caption = 10
    Slide6.Label1.Caption = 10
    Slide7.Label1.Caption = 10
    Slide8.Label1.Caption = 10
    Slide9.Label1.Caption = 10
    Slide10.Label1.Caption = 10
    Slide12.Label2.Caption = 0
    ActivePresentation.SlideShowWindow.View.Next
End Sub
Sub SubtrairChance()
    Slide1.Label1.Caption = (Slide1.Label1.Caption) - 1
End Sub
Sub RespostaCorreta()
    Slide12.Label2.Caption = (Slide12.Label2.Caption) + 10
End Sub

```

Fonte: Acervo dos pesquisadores (2022)

Finalizada à descrição detalhada das etapas da “4ª FASE”, na qual desenvolvemos o plano de ação e os jogos que o compõe, avançaremos para a “5ª FASE”, denominada de “Aplicação do plano de ação”, que consistiu na operacionalização do plano, que ocorreu em três encontros. A dinâmica dos encontros se deu de forma similar ao do AEE que já vinha sendo oferecido aos sujeitos desta pesquisa, quando este passou a ser realizado de forma coletiva e remota. A duração de cada encontro se deu em 50 (cinquenta) minutos. Nesses termos, os estudantes vivenciaram dois jogos digitais cooperativos em cada encontro, totalizando 6 (seis) jogos. A forma como eles interagiu com esses jogos foi por meio do aplicativo de reunião virtual Google Meet.

Como se observa na Figura 10, as intervenções sempre iniciaram com uma questão problematizadora, relacionada ao tema gerador incorporado ao jogo. A intenção com as questões foi provocar os participantes a refletirem sobre os temas que seriam abordados nos jogos. Após a apresentação da questão problematizadora, instituiu-se uma abertura de espaço para fala dos participantes; em seguida apresentamos a eles os jogos e suas respectivas regras.

Feito isso, avançamos para a etapa da organização dos grupos de trabalho¹⁵. Cabe mencionar que todos os jogos foram vivenciados em grupos, sejam grupos maiores ou menores, pois não faria sentido trabalhar jogos com viés cooperativo de forma individualizada. A etapa subsequente, após a organização dos grupos, foi a vivência dos jogos e a avaliação da experiência com eles.

A “6ª FASE”, intitulada “Avaliação da experiência”, consistiu em uma avaliação reflexiva a partir das experiências dos participantes da pesquisa com os jogos. Essa avaliação teve como instrumento específico de registro a entrevista, bem como o aplicativo de reuniões utilizado nas intervenções, isto é o Google Meet, que possui uma ferramenta que dá suporte ao registro¹⁶ audiovisual de seus usuários. Buscamos com essa ação – avaliação reflexiva – levar os estudantes a um movimento de conscientização, que para Freire (2002) é o mesmo que perceber-se como seres cognoscentes, ou seja, seres que aprendem e tem potencialidade. Fazendo isso, seguimos o que preconiza Teixeira (2018, p.185) quando ele diz que é fundamental que o mediador, após a realização do jogo, promova um diálogo ou uma atividade que permita refletir sobre as experiências com o ele. E assim, verificar quais conhecimentos foram construídos com aquela atividade lúdica.

Figura 10 – Organização didático-metodológica do plano de ação



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

¹⁵ O método empregado para organizar os grupos foi de acordo com as especificidades do jogo. Alguns jogos trabalhamos com todos os participantes integrando em um único grupo, em outros a organização se deu em grupos menores.

¹⁶ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, além de substituir seus nomes por nomes fictícios, utilizaremos avatares nos registros fotográficos com o propósito de garantir o sigilo das imagens.

Não podemos deixar de mencionar que a concepção dos jogos foi norteada pelas especificidades dos sujeitos que iriam interagir com eles, isto é, jovens e adultos com deficiência e residentes na cidade de Salvador. Diante desse fato, procuramos inserir elementos visuais que abarcasse a diversidade étnica, geracional e condição de deficiência. Partimos do pressuposto de que era importante dar visibilidade às condições de existência das pessoas implicadas na pesquisa. No tocante aos aspectos de acessibilidade, verificar os Quadros 08, 09 e 10.

2.6 As peças que compõem o jogo

As técnicas selecionadas para coletar as informações foram a observação sistemática – tendo como recurso complementar o diário de campo –, e a entrevista semiestruturada. A observação é posta como imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa. Conforme Lüdke e André (2017), a observação implica em uma série de vantagens para o pesquisador, visto que possibilita um contato pessoal e estreito dele com o fenômeno pesquisado. O enfoque da observação se deu em três categorias de análise: (1) compartilhamento de conhecimentos e habilidades; (2) interesse e engajamento pelo aprendizado por meio dos jogos; e (3) experiências que evidenciam habilidades sociais. Assim, optou-se pela observação sistemática por acreditar que este instrumento nos daria subsídios para responder à questão que norteou esta pesquisa. O diário de campo, por sua vez, cumpriu o papel de sistematizar as experiências para posteriormente serem analisadas.

A entrevista, por seu turno, é um procedimento utilizado na investigação social com o objetivo de obter informações do entrevistado para auxiliá-lo no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2010). Com auxílio deste instrumento, é possível “(...) apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”, conforme explicita (SEVERINO, 2016, p.133). Ante o exposto, esse instrumento foi aplicado para colher dos sujeitos participantes desta pesquisa informações, percepções e opiniões acerca de suas experiências com os jogos. A escolha da entrevista, portanto, justificou-se como uma ferramenta de escuta e análise.

Ainda sobre a entrevista, a princípio, foi realizada uma entrevista inicial, com o intuito de entender a forma como os sujeitos da pesquisa interagem em seu cotidiano com os jogos (Quadro 01). As outras entrevistas ocorreram na sequência, durante as intervenções, especificamente na “6ª FASE” do plano de ação (Figura 2), intitulada “Avaliação da

experiência”. No geral, a finalidade deste instrumento consistiu em nos prover de informações, juntamente com a observação sistemática, para que pudéssemos identificar e analisar o potencial dos jogos digitais cooperativos inseridos em uma prática educativa envolvendo jovens e adultos com deficiência, pensando, sobretudo, na sua inclusão e no seu desenvolvimento acadêmico e social.

As entrevistas com os estudantes seguiram um roteiro de perguntas: (1) qual a sua percepção/opinião sobre os jogos vivenciados? (2) o que foi possível aprender por meio da vivência dos jogos? (3) como vocês avaliam a importância de aprender por meio dos jogos? (4) como a cooperação foi importante para alcançar os objetivos dos jogos? Em cada dia da intervenção, realizaremos uma entrevista, logo, foram realizadas quatro entrevistas no total. As intervenções poderão ser gravadas com anuência dos participantes da pesquisa e seus responsáveis legais utilizando recursos disponíveis no aplicativo Google Meet. As gravações serão utilizadas com a finalidade de complementar as informações dos instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, o aplicativo Google Meet além de cumprir o papel de instrumento de mediação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, ele também integrará a pesquisa como um instrumento de coleta de dados.

Importante evidenciar que os jogos desenvolvidos na presente pesquisa cumpriram um duplo papel, ora como instrumento de intervenção, ora como instrumento de investigação. Conseqüentemente, ele adentrou tanto nas discussões teóricas quanto nas discussões metodológicas da pesquisa. Nessa lógica, os jogos aqui discutidos desempenharam um papel central na dinâmica desta pesquisa.

Para analisar os dados provenientes, sobretudo, das observações e das entrevistas, foram tomados como referência o método de análise proposto por Lüdke e André (2017). Nesse método, o primeiro passo consistiu na construção de um conjunto de categorias descritivas construídas por meio de leituras sucessivas do material coletado. Após esse processo, a análise das categorias tencionou desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias, e temas sistematicamente “silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). As categorias de análise, como já mencionadas acima, foram três: (1) compartilhamento de conhecimentos e habilidades; (2) interesse e engajamento pelo aprendizado por meio dos jogos; e (3) experiências que evidenciam habilidades sociais. Optamos, dessa forma, pela observação sistemática por acreditar que este instrumento nos daria os subsídios para responder à questão que norteia esta pesquisa.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Inclusão é um direito daqueles que precisam, e incluir é um direito de todos” (LETÍCIA BUTTERFIELD).

O objetivo central deste capítulo é propor uma discussão sobre as principais nuances que envolvem o campo da Educação Especial e Inclusiva e fazer uma interlocução com a EJA. Inicialmente, faremos uma análise histórica e social sobre a trajetória de vida das pessoas com deficiência ao longo da história em distintas civilizações, inclusive no Brasil colonial. Em seguida, avançaremos nas reflexões discutindo algumas ações governamentais no campo da Educação Especial e Inclusiva e seu impacto na vida das pessoas com deficiência, especificamente aquelas que integram à EJA, destacando quem são seus sujeitos, as suas especificidades e como ela hoje opera ante a diversidade do seu público. Ao final, trataremos sobre algumas barreiras existentes no contexto socioeducacional que impedem as pessoas com deficiência de experimentarem uma inclusão plena, e como o AEE, amparado com recursos e processo que enriquecem as aprendizagens, pode contribuir para superar tais barreiras. Faremos isso nos posicionando e analisando trabalhos de autores como Bonjour (2006), Vargas (2002), Pereira e Saraiva (2017), Valencia (2018), Lanna Júnior e Martins (2010), entre outros. Além dos dispositivos legais e normativos que versam sobre o uso dos jogos frente às pessoas com deficiência.

3.1 A trajetória de vida das pessoas com deficiência ao longo da história e o impacto das atuais políticas da educação especial e inclusiva que vigoram no Brasil

As pessoas com deficiência sempre estiveram presentes em todas as civilizações. Algumas, cabe aqui destacar, eram privadas do direito de existir. Relatos históricos dão conta de que o extermínio dessas pessoas era uma prática comum na maioria das civilizações antigas. Estamos nos referindo a um período da história onde o paradigma vigente era o da exclusão (BONJOUR, 2006), que compreende um lastro temporal que vai da antiguidade até o século XIX. Esse paradigma tem como pressuposto a rejeição social das pessoas que não se encaixam nos padrões de normalidade que vigoravam nas sociedades. Dessa forma, as pessoas que carregavam em seus corpos algum traço que destoasse de tais padrões eram privadas do

convívio social porque eram consideradas como inválidas e improdutivas. Assim, sofriam diversas formas de isolamentos e restrições de seus direitos fundamentais.

Fazendo um retrospecto histórico, constatamos que na Antiguidade Grega havia uma supervalorização de aspectos como a inteligência, a força física e a estética corporal. Em virtude disso, os defeitos físicos e transtornos psíquicos eram considerados como flagelos sociais (VARGAS, 2002). Em Esparta, importante cidade-estado ao lado de Atenas, privilegiava-se uma formação educacional militar. Essa educação começava com a apresentação do recém-nascido a um grupo de anciões. Se essa criança não tivesse nenhum traço de deficiência, ela seguia para os cuidados de seus pais. Caso contrário, eram levadas a um local onde eram abandonadas e deixadas à própria sorte (PEREIRA, SARAIVA, 2017; VARGAS, 2002).

Na Roma Antiga, se uma criança nascesse com deficiência, seus pais, sejam eles plebeus ou nobres, podiam decidir se ela sobreviveria ou não. O sistema de leis romana era conivente com infanticídio de crianças (MONTEIRO *et al.*, 2016). Nas Leis das Doze Tábuas¹⁷, por exemplo, concedia à família o direito de decidir sobre o destino sobre a vida dos filhos que nascessem disformes. Assim, as crianças consideradas como "débeis" ou "doentes" eram jogadas no Rio Tibre junto a outras pessoas adultas que adquiriram alguma deficiência. Por sua vez, aqueles que possuíam deficiência ou debilidade e que não era perceptível, eram vítimas de maus tratos e abandono. Algumas, inclusive, eram resgatadas para serem escravas ou para serem exploradas como pedintes (VALENCIA, 2018).

Sobre o Antigo Egito, Pereira e Saraiva (2017) relatam que as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram vistas pelos egípcios como provenientes da atuação de espíritos maus e por demônios. Atribuía-se também essas condições a pecados cometidos em vidas anteriores que deveriam ser pagos (PEREIRA, SARAIVA, 2017). Apesar disso, pessoas com deficiência poderiam ser encontradas nos variados estratos sociais; isto é: nas classes dos faraós, dos nobres, dos artesãos, dos agricultores e dos escravos. Inscções em papiros, túmulos, e múmias revelam que era possível usufruir de uma vida em sociedade mesmo possuindo alguma condição de deficiência (PEREIRA, SARAIVA, 2017).

A despeito do Brasil, mais precisamente no período colonial, as pessoas com deficiência viviam em isolamento social pelas famílias, e quando essas pessoas se envolviam em atos de desordem pública, eram internadas nas Santas Casas ou nas prisões (LANNA JÚNIOR, MARTINS, 2010). Com a chegada da família real ao Brasil, muda-se parcialmente essa

¹⁷ Para saber mais, consultar: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/12tab.htm>.

realidade. Tudo por conta dos ideais liberais difundidos no Brasil, no final do século XVIII e início do século XIX, que acabaram por influenciar as primeiras iniciativas de educação das crianças e jovens com deficiência (JANNUZZI, 2004). Tais iniciativas estavam vinculadas com os ideais de democratização dos direitos para todos os cidadãos. Nesse período, inclusive, foram criados dois importantes institutos responsáveis em acolher pessoas com deficiência visual e auditiva.

A criação do Instituto dos Meninos Cegos¹⁸, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos¹⁹, em 1857, representaram as primeiras iniciativas no âmbito da Educação Especial no Brasil (MENDES, 2010). A localização dos institutos era na capital do Império – Rio de Janeiro –, todavia, alunos de outras províncias também eram atendidos neste Institutos, como as províncias de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Santa Catarina (LANNA JÚNIOR, MARTINS, 2010). A proposta pedagógica dos institutos, em geral, envolvia conteúdo do ensino elementar e algumas matérias do ensino secundário (SOUSA, 2020). Mesmo com essas iniciativas por parte do poder imperial, as pessoas com deficiência não deixaram de sofrer com os estigmas e estereótipos depreciativos.

Em pleno século XXI, é preciso chamar à atenção para o fato de que ainda convivemos com um conjunto de valores, crenças e atitudes que se revelam como empecilhos ao processo de inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas comuns. Schmidt *et al.* (2016), por exemplo, verificou em sua pesquisa que os professores tendem a aplicar atividades de séries inferiores aos estudantes com deficiência. Demonstrando, dessa forma, uma baixa expectativa em relação à aprendizagem e potencialidade destes estudantes. Barbosa e Souza (2010), nessa mesma perspectiva, concluem sua pesquisa apontando que os professores veem os estudantes com deficiência como incapazes de aprender.

Nesse mesmo contexto, os resultados dos estudos de Ferraz, Araújo e Carneiro (2010) demonstram, no contexto de uma escola pública, que a participação dos estudantes com deficiência em sala de aula ocorre em atividades que evidenciam socialização; em contrapartida, as atividades pedagógicas direcionadas à alfabetização não encontram uma participação efetiva destes estudantes. Por consequência, observa-se uma espécie de dualidade nas propostas pedagógicas, isto é: um contingente de estudantes ditos normais tem acesso aos

¹⁸ Instituto Benjamin Constant – IBC.

¹⁹ Atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

conteúdos curriculares, e o contingente que não se enquadra neste perfil fica limitado à possibilidade apenas de se socializar. Essa prescrição de um “currículo social” em detrimento do currículo conteudista figura como uma contradição pedagógica a ser superada.

Ainda que se reconheça o papel fundamental que as relações interativas e a socialização desempenham na mediação do conhecimento, é preciso explicitar que a escola se constituiu como um espaço de aprendizagem de conteúdos científicos e acadêmicos. Se o estudante apresenta uma condição que desafia os modelos tradicionais de educação, é preciso que a escola e o educador promovam oportunidades de aprendizagem e acredite que estes estudantes são capazes de progredir, e para isso invistam esforços para que isso ocorra. Na ótica vigotskiana, a qual concordamos, todos os indivíduos possuem um potencial de modificabilidade, ou seja, todos são capazes de aprender e se desenvolver, independentemente de sua condição de deficiência, dificuldade ou disfunção (FONSECA, 2018, p.108).

Em última análise, verifica-se que ainda existem na cultura escolar barreiras e gargalos que precisam ser superados para tornar estes espaços mais humanizados e acolhedores em relação à diversidade. Por outro lado, é fundamental reconhecermos que avançamos substancialmente em muitas frentes, sobretudo quando fazemos um retrospecto histórico de como as pessoas com deficiência foram tratadas nas principais civilizações. A consolidação de políticas públicas, especialmente em forma de leis, decretos e declarações, vem promovendo mudanças estruturais na cultura escolar. Nesse sentido, nos debruçarmos sobre o impacto que tais políticas públicas trouxeram para a vida das pessoas com deficiência.

3.2 O impacto das políticas públicas (dispositivos legais e normativos) no campo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no mundo

Na segunda metade do século XX, a realidade das pessoas com deficiência ganha outros contornos, especialmente após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948). A DUDH tem como princípio essencial a dignidade da pessoa humana. Viver uma vida com dignidade implica em ter os direitos fundamentais garantidos, dentre eles, os essenciais direito à vida, à liberdade e à educação. Para Benevides (2000, p.5), os “direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade”, logo, não garantir esses direitos em condições de igualdade a todos e todas é privar pessoas de direitos essenciais à sua existência como ser humano.

Influenciado pelos princípios da DUDH, a luta pelo movimento de inclusão sai das esferas assistencialistas e passa para o campo do direito. Nessa lógica, o lema passou a ser: nenhum direito a menos. Cabe aqui mencionar dois pontos estruturais da DUDH. O primeiro encontra-se no Art. 1º, o qual afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” O segundo, tão importante quanto, declara que não deve existir nenhuma espécie de distinção no gozo dos direitos e das liberdades estabelecidas nesta declaração, “seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (DUDH, Art. 2º). Fica evidente, portanto, que a DUDH lançou os alicerces do que hoje denominamos de inclusão social, cujo princípio basilar é considerar a todos como sujeitos de direitos e iguais em dignidade.

No tocante às propostas de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, avançando até as décadas de 60 e 70, do século XX, verificamos que tais propostas consistiam na tentativa de aproximar esse contingente de pessoas das pessoas ditas “normais”. A intenção, nessa lógica, era integrar as pessoas com deficiência no que Sasaki (2010) chama de “sistemas sociais gerais”, como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Esse movimento ganhou respaldo e apoio de alguns setores da sociedade. O resultado disso foi que as práticas sistemáticas de segregação foram aos poucos dando lugar a integração social (MENDES, 2010), que não deve ser confundida com uma inclusão plena e irrestrita, a qual defendemos e militamos.

Compreendendo a necessidade de se aprofundar mais nas discussões e proposições em torno da inclusão social das pessoas com deficiência, promulga-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975). A declaração começa esclarecendo a condição que define uma pessoa com deficiência. Nesse caso, uma pessoa que não desfruta de uma autonomia total, depende, na maioria dos casos, de um apoio de outra pessoa ou de recursos diversos (BRASIL, 1975). Além disso, o documento legitima e reafirma que as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos, sem qualquer distinção de credo, posição política, cor de pele, gênero, origem social, condição de saúde, ou qualquer outra situação que envolva ao próprio deficiente.

A década de 90, do século XX, é marcada como um período no qual os pressupostos da inclusão educacional ganharam maior notoriedade, sobretudo por conta da mobilização de segmentos específicos da sociedade, como a sociedade civil organizada, órgãos governamentais, entidades internacionais, representantes políticos, entre outros, que encabeçaram movimentos reivindicatórios com base em uma plataforma de direitos

historicamente negados às pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo. A sociedade civil, por exemplo, ante a omissão do poder público constituído, se organizou e fundou algumas instituições, como as Sociedades Pestalozzi²⁰ e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE²¹. O trabalho desenvolvido nestas instituições consiste basicamente em oferecer atendimento nas esferas médicas, psicológicas, educacional e familiar (LANNA JÚNIOR, MARTINS, 2010). Ou seja, ofereciam um acolhimento integral das necessidades das pessoas com deficiência.

Ainda sobre a década de 90, mais precisamente no início, os membros da Conferência Mundial sobre Educação para Todos traçaram estratégias tentando solucionar graves problemas no campo educacional, enfrentados, principalmente, por países em desenvolvimento. Dentre os referidos problemas, destacam-se os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, o analfabetismo funcional, a precariedade do ensino primário, bem como a escassez na oferta de vagas na educação básica. Como resultado desta iniciativa, foi produzido um documento que afirmava a importância de universalizar o acesso à educação básica e a promover a equidade no sistema educacional. No que se refere às pessoas com deficiência, o documento orienta que a aprendizagem delas demandaria uma atenção especial, conforme preconiza o artigo 3º:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras²² de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

De acordo com o que está posto acima, podemos inferir que o documento avança nas discussões sobre inclusão, especialmente quando reconhece que as pessoas com deficiência necessitam de uma atenção especial. Ademais, o documento afirma que o acesso à educação deve ser em condições de igualdades com as outras pessoas, não havendo nenhum tipo de discriminação, inclusive, reconhecendo que é preciso integrar a educação destas pessoas ao sistema educativo regular, garantido a elas os mesmos direitos. Não podemos deixar de mencionar que o atendimento educacional das pessoas com deficiência, na época em que esse

²⁰As Sociedades Pestalozzi são entidades filantrópicas que atuam em diversos estados do Brasil acolhendo pessoas com deficiência.

²¹A APAE é uma entidade que oferece serviços de atendimento e apoio aos usuários e suas famílias nas áreas de assistência social, saúde e educação.

²²O termo utilizado atualmente é pessoas com deficiência.

documento foi promulgado, acontecia em escolas segregadas, logo, identificamos um importante avanço nas propostas educacionais.

No final da década de 90, outra iniciativa impulsiona ainda mais as discussões em torno dos direitos das pessoas com deficiência, qual seja: a promulgação da Declaração de Salamanca (1994). O documento figura como um grande disseminador da ética inclusiva em todo mundo, inclusive no Brasil (MIRANDA, 2012). A Declaração foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha. Ela manifesta o compromisso de oitenta e oito governos na perspectiva de se consolidar uma educação para todos, com foco na educação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. Sua proposta basilar centra-se na ideia de que todos devem ter a oportunidade de serem acolhidos nos sistemas regulares de ensino, contrapondo-se a qualquer tipo de discriminação.

Destacamos aqui algumas ações e princípios apontados pela Declaração para alcançar uma cultura inclusiva nas escolas regulares: (1) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; (2) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; (3) os sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; (4) as escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Como já mencionado anteriormente, as principais mudanças que ocorreram no cenário socioeducacional, e que impactaram a vida das pessoas com deficiência, ocorreram quando as discussões ganharam o campo político, sendo que é no campo político que mudanças estruturais ocorrem no tecido social. Outro fato importante a se destacar é a atuação das entidades internacionais como a UNESCO (PEREIRA; SARAIVA, 2017), que influenciou diretamente o Brasil na adoção de medidas para garantir equidade de direitos às pessoas com deficiência e às populações minoritárias. Essa influência é perceptível à medida que o país começa a seguir o mesmo caminho de outros países e publica um conjunto de leis, decretos e diretrizes com o objetivo de promover e fortalecer a inclusão no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

As legislações em vigor que discorrem sobre as diretrizes da Educação Especial e que fomentam os princípios de uma Educação Inclusiva são importantes instrumentos de transformação social, pois são eles que orientam as organizações dos sistemas educacionais

brasileiros. Assim, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência de 1989, a Lei 9.394/96 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) –, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2018), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) são importantes instrumentos garantidores equidade no cenário educacional. Outros dispositivos legais podem ser consultados no Quadro 11.

Quadro 11 – Marco legal referente à Educação Especial e Inclusiva

Leis	
Lei nº 10.098/94	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei Nº 8.859/94	Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio
Lei nº 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN
Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Decretos	
Decreto nº 914/93	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Decreto nº 3.298/99	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências
Decreto nº 3.952/01	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
Decreto nº 6.949/07	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
Decreto Nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
Decreto Nº 6.215/07	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD
Decreto Nº 6.214/07	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência
Decreto Nº 6.571/08	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado
Decreto Nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>

Dentre o marco legal existente, a Constituição Federal de 1988, também chamada de constituição cidadã, destaca-se porque passou prever direitos sociais a grupos minoritários que eram historicamente excluídos e secundarizados das políticas públicas, a exemplo das pessoas com deficiência. Inclusive coletivos de pessoas com deficiência participaram ativamente de sua elaboração. Chama à atenção o Art. 208, onde está posto que o Estado deve garantir o direito à educação mediante diversas ações, entre elas: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir de uma análise do artigo supracitado, fica evidente a preocupação da sociedade em promover uma educação não segregada às pessoas com deficiência, apesar de que os preceitos do artigo se revelem controversos e imprecisos, especificamente porque não deixou clara a natureza desse atendimento (CARVALHO, 2013). Apesar disso, é possível reconhecer que para época essa previsão legal foi um avanço significativo na medida em que previa um atendimento especializado às pessoas com deficiência nos mesmos sistemas comuns da sociedade. A partir daí, o debate em torno da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais ganha um maior volume e novas frentes de discussões, consequentemente novos dispositivos legais foram promulgados tendo como protagonista os movimentos sociais composto, sobretudo, por pais de crianças com deficiência.

Um ano após a promulgação da Constituição de 1988, com a finalidade de regulamentar a inclusão da Educação Especial no Sistema Educacional de Ensino brasileiro, é publicada a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. O documento estabelece normas gerais tendo como finalidade garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social. Para viabilizar essas ações, em especial na área educacional, cabe ao Poder Público e seus Órgãos tomarem algumas medidas, dentre elas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º Graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Outro importante instrumento legal é a LDBEN/1996, que amplia as discussões em torno da Educação Especial e ressalta o papel dos sistemas de ensino, que passam a ter a incumbência de adaptar as propostas curriculares para atender as diversidades existentes entre os estudantes. Consta no referido documento um conjunto de ações que busca garantir condições concretas de acesso, permanência e conclusão de estudos às pessoas com deficiência, a saber: I – currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às suas necessidades de aprendizagem; II – percurso formativo com terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em

virtude de suas deficiências, bem como aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada, para atendimento especializado, bem como para o ensino comum; e IV – educação especial para o trabalho.

A educação das pessoas com deficiência nos moldes da LDBEN/96, ou seja, como uma modalidade da educação ofertada “preferencialmente” na rede regular de ensino, ainda suscita alguns questionamentos, uma vez que esse modelo ainda não contempla integralmente os princípios da inclusão. Mantoan (2015), referência importante no campo da Educação Especial, por exemplo, se posiciona contra essa perspectiva de educação, pelo fato dela ainda carrega em seus princípios um modelo médico de deficiência. Para a autora, essa modalidade, nos moldes de uma educação segregada, neutraliza os desafios da inclusão, além disso, consiste em serviços segregados, e que possui um caráter dúbio, isso porque fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar.

Outros autores, a exemplo de Budel e Meier (2012), reconhecem a legitimidade dessa modalidade ensino (Educação Especial como espaço segregado) levando em conta que os espaços das escolas especiais são, como o próprio nome diz, uma escola especializada em determinada deficiência, determinado transtorno. E justamente por isso, em tese, possui profissionais que se especializaram, se capacitaram no atendimento voltado às pessoas surdas, cegas, deficientes intelectuais, pessoas com superdotação ou transtornos de comportamento. Enfim, pessoas que demandam processos de aprendizagem específicos.

No que se refere ao Sistema Educacional Brasileiro, o que está em vigor, considerando o ano de 2022, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O documento parte da premissa de que todos os estudantes com deficiência podem ser escolarizados junto aos demais, sem qualquer discriminação concernente a sua condição. Os principais temas abordados no documento são: concepção de educação especial, função e a natureza do Atendimento Educacional Especializado e as atribuições dos sistemas de ensino com a educação especial.

Começou a tramitar em 2021, no Congresso Nacional, uma proposta de lei que prevê mudanças significativas na política citada. Ela, inclusive, passaria a chamar-se Política Nacional de Educação Especial, excluindo a perspectiva de uma educação inclusiva. O que está em jogo com a nova proposta é que o governo brasileiro defende que parte dos estudantes com deficiência possam estudar em escolas especiais, como era no passado. Dessa forma, os sistemas de ensino não seriam mais obrigados a acolher esses estudantes. Ou seja, os estudantes com deficiência não teriam a oportunidade de conviver com outras pessoas no ambiente escolar.

Sobre essas discussões, nos posicionamentos com o que preconiza a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008), que considera a Educação Especial como uma modalidade da educação básica, sendo posta como um elemento integrante à proposta pedagógica da sala comum, que deve ser um direito de todos e todas. A oferta de AEE deve ser transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino. Em outras palavras, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recomenda a inclusão plena e irrestrita dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes comuns, e assim deve ser.

Transcorridos 7 (sete) anos após a promulgação Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008), é aprovada no congresso nacional e sancionada pela presidente Dilma Rousseff a Lei nº 13.146/15, também chamada de Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. É o que temos de mais atual em território nacional sobre a temática da inclusão social das pessoas com deficiência envolvendo todas as esferas sociais. O objetivo do documento é legitimar direitos fundamentais em prol das pessoas com deficiência. Dentre eles, estão: o direito à vida, o direito à reabilitação, o direito à educação, o direito ao trabalho, o direito à cultura, o direito ao esporte, o direito ao lazer, entre outros.

Concernente à educação, esse importante documento, fruto da luta histórica da sociedade civil organizada, bem como dos movimentos sociais e de agentes políticos reafirma a garantia de direitos já previstos em documentos anteriores, como: (1) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado; (2) acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; (3) oferta de profissionais de apoio escolar; (3) aprimoramento dos sistemas educacionais. Tudo isso tem como foco a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem ao público-alvo da Educação Especial, melhorando sua qualidade de vida e de acesso à cidadania por meio da escolarização.

Os marcos legais e normativos representam avanços importantes, porém ainda se encontram em processo de consolidação (DUPIN; SILVA, 2020), ante a inércia do poder público em viabilizar condições concretas para sua efetivação. Concordamos com Saviani (2013) quando ele diz que se a educação é posta como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, este mesmo poder deve criar as condições para que esse direito alcance sua concretude impactando na vida das pessoas. Por isso, torna-se urgente superar as contradições e os conflitos ainda existentes, de modo a exigir que as políticas públicas promovam os avanços educacionais necessários no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Como se observa até aqui, as lutas dos movimentos sociais de defesa das pessoas com deficiência buscaram primeiro garantir no campo político o direito fundamental a estudar – isso ocorreu com a implementação das Escolas Especiais –, e depois buscou-se a equidade do direito de estudar nos mesmos espaços das pessoas ditas "normais" – daí emerge o Paradigma da Educação Inclusiva. Nesse processo, as instituições de ensino passaram a ser questionadas em sua lógica de funcionamento. Compreende-se que, para que ela acolha a diversidade, é preciso ressignificar seu papel social e suas concepções já a muito tempo cristalizada e alicerçada em práticas de segregação, homogeneização, hierarquização e exclusão. Isso envolve a ruptura de conceitos, valores, ideias e atitudes.

Trouxemos aqui este vasto repertório de leis e decretos que versam sobre a vida das pessoas com deficiência, com intenção de esclarecer ao leitor que o panorama atual das pessoas com deficiência perpassa fortemente pelo campo político. Afinal, é no campo político que essas pessoas passaram a ter maior visibilidade. Além disso, é importante que o leitor entenda que as políticas públicas educacionais foram se consubstanciando metaforicamente como uma concha de retalhos, onde cada retalho representa uma conquista que se somava a outras já existentes. Por outro lado, é preciso agora avançar em práticas pedagógicas democráticas e includentes (UCHÔA; CHACON, 2022). Para isso, é preciso ter claro o que de fato se entende por Educação Inclusiva e quais as diretrizes que norteiam a Educação Especial. Abordaremos tais assuntos na seção seguinte.

3.2.1 Concepção da Educação Especial e da Educação Inclusiva

O Paradigma de Educação Inclusiva veio para questionar toda a estrutura do sistema educacional – que ainda hoje se encontra preso a modelos arcaicos de educação –, pois para se efetivar a inclusão é preciso repensar o planejamento pedagógico, o currículo, as metodologias, a forma de se avaliar, os espaços físicos da escola, e, sobretudo a atitude do professor que precisa ser acolhedora e sensível. Toda essa mudança se justifica em vista do que a escola inclusiva se propõe, isto é, atender a todos os estudantes, independentemente de suas singularidades.

Cumpramos notar que o movimento de inclusão na escola não visa apenas os indivíduos com deficiência ou aqueles que apresentam alguma condição restritiva da aprendizagem; parte da concepção de que a sociedade e os indivíduos que a compõem, são heterogêneos em sua forma de aprender, se relacionar e ver o mundo. Além disso, o movimento de inclusão retira o

foco da deficiência do estudante e questiona os modelos educacionais deficientes. Deficientes porque ainda se fecham em uma lógica excludente, reflexo de uma sociedade cujas políticas públicas ainda se restringem a uma maioria aparentemente homogênea. Sobre essa realidade de nossas escolas, Mantoan (2015, p.16) se posiciona da seguinte forma:

a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

É fato que ainda nos deparamos com um modelo de educação onde o aluno é quem precisa se adaptar e assim ser integrado ao contexto escolar. O paradigma da Educação Inclusiva, fundamentado em princípios humanizadores, defende o oposto a essa premissa, conforme esclarece Mantoan (2015, p.16): “as escolas inclusivas propõem um modelo de organização de sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” Em outras palavras, é a escola que precisa se reestruturar para atender a diversidade, e não o contrário.

Assim sendo, a escola, nesse processo, deve conceber seu currículo na perspectiva de acolher as diversidades corporais, intelectuais e sensoriais, afastando-se dos processos de homogeneização e hierarquização. Conforme Bordas e Zoboli (2009, p.80), para que as escolas de fato possam acolher a diversidade do alunado, valorizando e reconhecendo suas diferentes competências, habilidades e potencialidades, elas precisam ser reestruturadas em suas formas usuais de ensinar, abandonando qualquer tipo de prática conservadora, excludente e inadequada para o alunado matriculado hoje nas escolas públicas e privadas, em todos os seus níveis de ensino.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Correia (2022, p.315) argumenta que “a grande dificuldade da inclusão da pessoa com deficiência está, justamente, em tentar homogeneizar o que há de diferente em cada ser humano”. Em outras palavras, a autora aqui se posiciona afirmando que a prática de tentar homogeneizar as pessoas, ou seja, enquadrá-las em um padrão, é uma de muitas barreiras atitudinais que impedem a efetivação das propostas inclusivas. Não há dúvidas de que a essência do ser humano é a diversidade. Somos diversos em nossos corpos, em nossa forma de pensar, em nosso ritmo de aprender, em nossas potencialidades, em nossas dificuldades, em nossa forma de interagir e ver o mundo, enfim, a

diversidade, de fato, é um traço marcante do ser humano. E por esse motivo, precisa ser reconhecida, respeitada e valorizada por cada cidadão.

Portanto, quando nos referimos à escola inclusiva, estamos falando de uma escola que acolhe a todos, sem qualquer distinção, e que trabalhe com todos; e para isso busca alternativas e soluções. Bem verdade que essa responsabilidade não deve ficar somente a cargo das instituições escolares, é urgente a efetivação de políticas públicas que contribuam diretamente na concretização de ações já postas nos dispositivos legais. Pois, como assinala Pereira e Saraiva (2017), ainda há uma abissal distância entre o que está posto nas leis e sua efetiva implementação. Como forma de superar essa contradição, faz-se necessário minimizar a disparidade existente entre as propostas inclusivas e a realidade de exclusão socioeducacional a qual as pessoas com deficiência ainda vivenciam nas escolas comuns.

A partir de uma análise do quanto ainda precisamos caminhar para alcançar uma sociedade inclusiva, Correia (2022, p.315) argumenta que:

(...) a inclusão, tal qual almejamos, infelizmente encontra-se difícil de acontecer, ainda apresenta ser utópica. O que acontece na sociedade são práticas inclusivas, que se materializam à proporção que ocorre, e naturalizam-se pertencentes à essência humana, tais como: matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, abrir a porta para qualquer pessoa, aceitar que o ônibus está parado no ponto para garantir acesso etc. Essa prática vai gerar partilha, contato e convivência são elemento comuns, cotidianos que configuram pressupostos da inclusão

A autora citada acima chama a atenção para o fato de que ainda não alcançamos plenamente o estabelecimento de uma cultura verdadeiramente inclusiva. A inclusão, por vezes, tem se mostrado utópica. O que ocorre, na realidade, são práticas inclusivas. Tais práticas se materializam em ações como políticas públicas de acesso à escolarização, desenvolvimento de recursos de acessibilidade, políticas públicas de cota para pessoas com deficiência no mundo do trabalho, políticas públicas de acessibilidade arquitetônica e informacional, entre outras ações. Há uma importância em tais ações, pois, como a própria autora esclarece, as práticas cotidianas de inclusão podem naturalizar-se e se incorporar naturalmente às condutas das pessoas, promovendo relações de cooperação, solidariedade, respeito e valorização da diversidade. Assim, será possível alcançar o que a autora denomina de “inclusão compreensiva”:

a inclusão compreensiva expede para ações que se realizam no dia a dia. Dá entendimento de que as ações pequenas e pontuais se naturalizam, assim ações estanques de inclusão podem também naturalizar-se. Muitas vezes as histórias

familiares e sociais que vem embutida de concepções filosóficas, sociológicas e antropológicas, que são aspectos do não-cotidiano (DUARTE, 1996), é que constroem as ações com comportamentos inclusivos ou exclusivos, discriminatórios ou indiferentes, insensíveis ou sensíveis. Entretanto, temos que desenvolver comportamentos inclusivos, de alteridade e de aceitação. (CORREIA, 2022, p.319)

A esse aspecto, é fato que as legislações no campo da Educação Especial impulsionaram mudanças estruturais no consciente coletivo a respeito das pessoas com deficiência. Por outro lado, cabe salientar que as legislações educacionais mantiveram, por muitos anos, um silenciamento em relação à escolarização das pessoas com deficiência (ELOY; COUTINHO, 2020). Isso porque a educação era mantida sobre a égide de uma elite que detinha o poder econômico. Nessa lógica, o direito à educação era restrito aos filhos e filhas daqueles que integravam a elite econômica. Mas afinal, o que se compreende como sendo a essência da Educação Especial?

A Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Suas ações concentram-se, de modo geral, no Atendimento Educacional Especializado, realizado geralmente em sala de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são equipadas com recursos de tecnologia assistiva, mobiliários adaptados, bem como recurso pedagógico de acessibilidade para criação de um ambiente educacional especializado. O propósito desse espaço é ampliar a participação dos estudantes com deficiência nos sistemas regulares de ensino, por meio de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização – a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

O educador que exerce a docência na sala de recursos tem como uma de suas incumbências identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade como estratégia para eliminação das barreiras que limitam a plena participação dos estudantes, considerando suas potencialidades e necessidades específicas (BRASIL, 2008). O atendimento deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais na própria escola. Caso não seja possível, os estudantes podem ser atendidos em outra escola de ensino regular ou em um centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação local. Além disso, é imprescindível que esse atendimento seja conduzido como base um plano de ação, que deve partir das necessidades específicas dos estudantes e que tenha uma definição dos recursos necessários, das atividades a serem desenvolvidas e de um cronograma de atendimento dos estudantes (BRASIL, 2008).

Os estudantes alvo da Educação Especial compreendem aqueles que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No tocante à modalidade de educação de jovens e adultos, a proposta pedagógica da educação especial deve possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008). Sobre esse aspecto, vale ressaltar que as salas de recursos foram pensadas para atender, prioritariamente, o público infanto-juvenil. Basta observar as mobílias, bem como alguns recursos didáticos das salas de recursos – que segue um modelo institucional – que iremos constatar que a forma como ela foi estruturada não comporta o atendimento de outros sujeitos, a exemplo dos jovens e adultos, sem que sejam feitas algumas adaptações.

A intercessão entre a EJA e a Educação Especial ocorre simplesmente quando um estudante jovem ou adulto resolve matricular-se nas classes comuns da EJA, seja como egresso ou como primeira experiência de escolarização. Podemos inferir que muitos dos estudantes com deficiência que hoje estão matriculados na EJA sofreram com sucessivas reprovações em seu itinerário formativo, ou até mesmo foi-se negado a estes o direito de matricular-se. Lembrando que a educação como um direito só é efetivada com a Constituição de 1988, conforme esclarece Eloy e Coutinho (2020).

Fazendo uma pesquisa na Revista Educação Especial - UFSM, constatamos que as pesquisas que dialogam sobre a EJA e a Educação Especial ainda são incipientes e embrionárias (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016). Além disso, o AEE, com foco nesse grupo social, ainda é pouco materializado e estruturado de modo que não contempla suas especificidades (BUENO, OLIVEIRA, 2022). Em contrapartida, identificamos que no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), emergem algumas pesquisas ainda embrionárias que propõe-se a discutir as temáticas “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos” (ARAUJO, 2018; BARROS, 2021; FALCÃO, 2020; SANTANA, 2019).

Frente a essas questões, defendemos uma proposta de prática educativa para o Atendimento Educacional Especializado engajada com as reais demandas socioeducacionais de estudantes jovens e adultos, fazendo o uso práticas inovadoras e que desperte nos estudantes o desejo de aprender. A concepção que adotaremos, nesta pesquisa, de prática educativa vem da pedagogia freireana, na qual a ação do educador assume um viés para além da transmissão de conhecimentos. O educador, nesse contexto, é aquele que problematiza, dialoga, e enquanto dialoga “(...) já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo

com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 2002, p.68). Nessa perspectiva, defendemos que o educador, seja ele da sala comum, ou da Educação Especial, se aproprie de uma pedagogia acolhedora e que busque criar contextos de apropriação dos saberes sistematizados e uma consciência crítica.

Ao final deste tópico de discussão e análise das concepções sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, impõe-se como relevante traçarmos aqui um ponto de articulação entre estes dois campos. Para fazermos isso, tomaremos como referência os estudos de Uchôa e Chacon (2022), no qual as autoras posicionam-se afirmando que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, converge no propósito de pensar uma educação direcionada para a aceitação das diferenças e da diversidade social e cultural existentes na malha social. As bandeiras defendidas são essencialmente a defesa da democratização escolar, fundamentada em uma cultura que respeita, valoriza e inclui com alteridade aqueles que são diferentes. Assim sendo, é possível afirmar que a Educação Especial e a Educação Inclusiva caracterizam-se como importantes instrumentos de equidade e inclusão social.

Diante do que foi exposto até aqui, verificamos que as pessoas com deficiência, em diferentes civilizações, sofreram com a exclusão social. Muitas, inclusive, eram exterminadas por conta de padrões que vigoravam na época. Com o tempo, elas deixaram de ser exterminadas e passaram a viver de forma reclusa, em suas casas ou em instituições de caridade. A realidade dessas pessoas começa a mudar à medida que elas passam a ser vistas como sujeitos de direitos. A partir daí, as discussões ganham o campo político e diversos dispositivos legais e normativos são publicados com vistas a assegurar direitos que historicamente lhes foram negados, dentre estes está o direito à educação.

Na atualidade, as pessoas com deficiência desfrutam de uma certa inclusão no ambiente escolar, todavia ainda existem barreiras que precisam ser superadas. Nessa concepção, o atendimento educacional especializado assume uma importante função, inclusive frente aos estudantes da EJA, que cotidianamente enfrentam barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento acadêmico. Na seção seguinte, iremos nos aprofundar nas discussões em torno da EJA. Dando maior ênfase as primeiras iniciativas no Brasil, um panorama atual e as especificidades de seus sujeitos.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos: primeiras iniciativas, panorama atual e as especificidades de seus sujeitos

As primeiras iniciativas para educar os jovens e os adultos, no Brasil, remontam o período colonial. Em 1549 os primeiros Jesuítas chegam ao Brasil com o objetivo de converter os povos indígenas à fé católica. As aulas ocorriam em construções de taipa, anexadas às aldeias (ARANHA, 2020). Nesses espaços, que podemos chamar de primeiras escolas, os jovens e adultos aprendiam o português e eram instruídos em um ofício necessário ao funcionamento da economia colonial (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Aprendiam também normas de comportamentos e eram submetidos à catequese, que consistia no ensino oral dos princípios da religião cristã e seus códigos morais.

Avançando até a década de 50 e 60, do século XX, constatamos que esse período é marcado pelos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos. Os movimentos de educação popular, como ficaram conhecidos, tiveram um papel fundamental ao pôr em evidência as contradições existentes nas políticas públicas educacionais que não contemplavam a escolarização dos adultos, deixando estes à margem da sociedade. Além disso, lutavam por outros direitos historicamente negados, como afirmam, como o direito ao emprego, ao saneamento básico, a políticas públicas de saúde para todos, a melhores condições de vida no campo engajada com a luta pela terra (ARROYO, 2005).

No campo político-pedagógico, o foco desses movimentos era preparar os indivíduos, camponeses em sua maioria, para participarem da sociedade e da vida política. Nesse período, merece destaque o trabalho do educador Paulo Freire, que com apenas quarenta e cinco dias consegue alfabetizar cortadores de cana do Rio Grande do Norte. Essa iniciativa chama à atenção e faz com que ele seja convidado para reformular a alfabetização de adultos no país (ARANHA, 2020). Desse modo, a pedagogia freireana se expande não só no Brasil, mas em toda América Latina em uma perspectiva de educação de adultos ancorada em uma educação popular, crítica e dialógica, voltada para formação humana e cidadã (OLIVEIRA, SANTOS, 2018).

Sobre o modelo pedagógico proposto por Freire, é fundamental destacarmos aqui sua contribuição sobre o modo de se pensar a educação de adultos. Nessa lógica, a partir de seus estudos, foi possível instituir um paralelo entre os problemas educacionais e os problemas sociais que as classes menos favorecidas enfrentavam. O analfabetismo, por exemplo, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza causada por condição social desigual e negligência do poder público constituído. Além dessas questões, os ideais pedagógicos que se difundiam na pedagogia freireana tinham um forte elemento ético, que implicava em um grande empenho do educador com os estudantes e suas trajetórias de vida. Assim, Freire forjou uma

pedagogia que atende de fato aos interesses das camadas populares, que historicamente viviam à margem da sociedade, e, conseqüentemente, sem acesso aos bens culturais.

Cumprir notar que paralelo aos interesses genuínos e legítimos das camadas populares, que buscavam ocupar seu espaço na sociedade pouco sensível a causa dos menos favorecidos, havia o interesse do setor econômico-produtivo com relação à qualificação dos adultos, com a finalidade restrita de ampliar a oferta de mão de obra para ocupar o “chão” das fábricas. Os interesses envolvidos por essa camada social eram exclusivamente atrelados à lógica do mercado financeiro. Por esse motivo, as propostas pedagógicas que surgiram desse movimento eram acríticas, transmissivas e partiam da concepção de que os estudantes eram receptáculos de conteúdo, e com isso não eram estimulados a qualquer exercício de reflexão e crítica ao contexto vivido. É o que Freire (1996) chama de “educação bancária”.

Na proposta pedagógica da "educação bancária", a educação é posta como o ato de depositar, de transferir. Tendo isso em vista, como contrapartida, Freire (1996) apresenta a “educação libertadora” e “problematizadora” como caminho para uma educação crítica e transformadora. Segundo esse mesmo autor:

. . . a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1996, p.39)

Como explicitado acima por Freire (1996), a "educação libertadora" veio para questionar o modelo educacional vigente, marcado por concepções pedagógicas equivocadas e pouco interessadas na formação de consciências críticas. E o método para construção do conhecimento para uma educação libertadora e problematizadora é o círculo de cultura, em substituição aos modelos de aulas tradicionais. O enfoque desse método de ensino está em promover um encontro na busca do conhecimento. Um encontro onde a dialogicidade, a problematização e o contexto sócio-histórico dos estudantes são postos como elementos centrais da prática pedagógica. A fala, nessa perspectiva metodológica, não é verticalizada e unidirecional no sentido do educador para o educando, como ocorre na “educação bancária”. Em geral, rompe-se com os modelos hierarquizados de transmissão de conhecimentos, fortemente difundidos nas instituições educacionais, e busca-se a democratização e a circulação da palavra.

Nas palavras de Freire (2002), as instituições educacionais não são um espaço neutro. Nela os interesses, seja da classe popular ou do poder hegemônico, se manifestam e

concretizam-se nas propostas pedagógicas. Logo, os estudantes alvo dessas propostas pedagógicas, como assinala Freire (1996), não são meros aprendizes de certos objetos de conhecimento. Os conhecimentos sistematizados em forma de conteúdos escolares que compõem os currículos dos diversos segmentos educacionais partem de uma intencionalidade político-pedagógica. E essa intencionalidade pode ser para alienar ou emancipar.

Partindo dessa ideia, Freire (1996) assinala que uma educação compromissada com a camada popular precisa propiciar condições para que os educandos transcendam sua condição de subjugado e alienado pela estrutura social hegemônica, por meio de uma tomada de consciência de seus condicionantes sociais. Fiori (1987), prefaciando a obra "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire, argumenta que "(. . .) a verdadeira educação conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturas ou inter-estruturas, contradições que impelem o homem a ir adiante". Assim, não podemos pensar a educação como uma adaptação do homem à sociedade, mas como uma possibilidade de o homem refletir criticamente sobre ela e atuar em sua transformação.

Outro ponto a se destacar, na pedagogia freireana, é sua concepção de ensinar. Como aponta Freire (2002), o conhecimento não é algo transferível. O ato de ensinar é criar as condições para que a aprendizagem ocorra. O saber, por sua vez, não é passado de um indivíduo para outro, como um ato de depositar, de transferir, como preconiza a "educação bancária", ao contrário, "(...) ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente, como, aprendendo-o, podem aprendê-lo." (FREIRE, 2002, p.36).

Em última análise, cabe ainda fazermos menção a sua concepção de educando(a). Nesse quesito, o educando(a), na visão de Freire (1996), é um ser de raízes espaço-temporais. Sua vocação ontológica é de ser sujeito cognoscente. Por esse motivo, antes de se conceber qualquer planejamento pedagógico, é imprescindível a análise das condições sociais e históricas dos educandos. Como o próprio autor citado destaca, "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais" (FREIRE, 1996, p.54). Isso porque, não há educação fora das sociedades humanas, assim como não há homens isolados.

Assim, portanto, se delineia a pedagogia freireana, alinhada aos interesses das camadas populares ela consubstanciou muitas propostas para educação da população adulta no Brasil e no mundo. Sua concepção de mundo, de sociedade, de escola e de indivíduo não se coaduna com modelos pedagógicos que vigoravam em sua época. Seus estudos impactaram a forma de

se pensar a educação para as camadas populares. No centro de sua prática pedagógica, estava o educando e suas especificidades enquanto sujeitos historicamente situados. Desse modo, ele tencionava ensinar para emancipar. Emancipar no sentido de romper com os obstáculos impostos em forma de condicionantes, que mantêm a população alienada nos espaços subalternos e nas camadas inferiores da sociedade.

Podemos deduzir, a partir da análise até aqui, que as propostas para educação dos adultos no Brasil, considerando as décadas de 50 e 60, figuravam nestas duas vertentes: uma partindo do interesse das camadas populares com os movimentos de educação popular encabeçado pela pedagogia freireana, e do outro lado as iniciativas do governo e do que buscaram atender aos interesses do setor industrial-econômico, com um modelo de educação denominado de “educação bancária”. Tais interesses, antagônicos em sua origem, propósito e concepção epistemológica, social e filosófica, é resultado dos diferentes posicionamentos políticos e ideológicos que coexistiam no contexto social e político brasileiro, como assinala Maia, Paz e Dantas (2016, p.33):

No Brasil, a EJA expressa as tendências do contexto político e social inerente a cada período da história do país. Tendências estas resultantes das lutas e das conquistas dos movimentos sociais ou mesmo pelas ações do governo, que foram planejadas no âmbito dessa modalidade de ensino, através da qual podemos destacar, no período colonial, a ação missionária dos jesuítas para catequizar os índios adultos, passando pelo império, pelo início da República, até chegar aos dias atuais, com uma legislação que diz garantir o direito dos jovens e dos adultos à educação.

Sobre a citação acima, queremos chamar à atenção para que os autores discorrem nas últimas linhas, especificamente quando eles afirmam que há uma legislação que se diz garantir o direito dos jovens e adultos à educação. De fato, há um conjunto de legislações e de diretrizes que foram promulgadas para dar base às políticas públicas dirigidas à EJA nos sistemas de ensino brasileiro. Destaca-se a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA/2000). Dada a importância desses dispositivos, fazemos uma análise individual de cada um deles, no sentido de refletir sobre seus limites e impactos no âmbito da EJA.

Começando pela Constituição Federal (1988), averiguamos que ela amplia o dever do Estado no que se refere à EJA, e assim o Estado passa a garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito à toda população, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Isso significa que uma das primeiras

iniciativas de instituir uma educação para adultos têm início a partir da Constituição Federal de 1988, embora Maia, Paz e Dantas (2016) apontem que na primeira constituição já se previa uma educação secundária obrigatória para todos. Por outro lado, essa iniciativa ficou apenas nos dispositivos constitucionais, ou seja, não passou de intenção legal.

A LDBEN/96, legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, estabelece a EJA como uma modalidade de ensino, como a finalidade de promover e oportunizar a inclusão social por meio do acesso à escolarização de todos aqueles que em sua trajetória de vida não tiveram oportunidades de ingressar ou concluir seus estudos na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Ne Seção V da LDBEN/96, Art. 37, está posto que os sistemas de ensino se responsabilizarão de assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos, que por diversas circunstâncias não puderam concluir ou iniciar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, a partir da nossa análise, representa um grande avanço, visto que, as ações dirigidas à educação de adultos resumiam-se, anteriormente, a programas e projetos assistencialistas. Com a LDB, a EJA passa a existir institucionalmente. Ainda assim, é preciso frisar que mesmo assumindo o status de modalidade de ensino, a EJA fica à margem das políticas públicas educacionais no Brasil. Prova disso é a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular – documento de caráter normativo, promulgado no ano de 2017, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Logo, deixar de apresentar uma proposta pedagógica na BNCC para a EJA demonstra o total descaso do poder público com esse importante percurso formativo.

Mas mesmo com todo esse movimento de invisibilização da EJA, emergiram algumas propostas alinhadas aos movimentos de defesa da EJA. Uma dessas propostas é a DCN-EJA. As DCN-EJA foram promulgadas no ano de 2000. É considerada como um importante conquista dos movimentos sociais, pois ela é fruto das reais demandas do seu público-alvo. Ela traça as ações que abrangem os processos formativos da EJA como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, como prevê a LDBEN/96. A construção desse instrumento envolveu uma ampla discussão com os movimentos sociais e os fóruns de EJA; contemplou-se os anseios daqueles que defendem uma educação de jovens e adultos democrática, crítica e emancipadora.

Atualmente, o contexto político e social a qual atravessamos é de total negligência com a modalidade da EJA. O poder público se exime da responsabilidade com esse tempo formativo, e as principais iniciativas do poder público se resumem em políticas compensatórias, isto é: programas de correção de idade/série, políticas supletivas e compensatórias, exames de competência, entre outros. Nesse cenário, a EJA apresenta-se como um programa assistencialista e não como uma política de estado, como defende os movimentos sociais e Fóruns da EJA.

Pensando, agora, para além do que está posto nos dispositivos legais e normativos aqui analisados, podemos pensar a EJA atualmente como: (1) campo de pesquisa; (2) campo específico de políticas públicas; (3) campo de formação de professores; (4) e espaço de intervenções pedagógicas (ARROYO, 2005). Podemos afirmar que a EJA caminha para uma prática mais humanizada, calcada nos direitos fundamentais; tomando como elemento estruturante da ação pedagógica a trajetória sociocultural dos estudantes e suas especificidades enquanto sujeitos situados historicamente (SANTOS, PEREIRA, AMORIM, 2018).

Arroyo (2005), diante do que foi exposto acima, argumenta que a reconfiguração da EJA precisa começar a partir das discussões sobre as especificidades dos sujeitos jovens e adultos que a compõem. Sua condição de vida material em seu tempo e espaço histórico. O que constatamos enquanto pesquisadores e educadores da EJA é que um dos traços marcantes desse campo de intervenção pedagógica é a diversidade. Não só em relação a idade, mas também em relação às questões subjetivas, experiências de vida, repertório sociocultural e interesses, que são diversos. Alguns almejam um melhor posicionamento no mercado de trabalho, outros buscam uma certificação, há aqueles que buscam conhecimentos diversos dos que já adquiriram em sua trajetória de vida, e verifica-se, aqueles que veem a EJA como um espaço de acolhimento e segunda oportunidade. E as especificidades não se esgotam aqui. Para Santos, Pereira e Amorim (2018, p.122), o contingente que atualmente integra a EJA “são sujeitos jovens e adultos na sua íntegra, em constante busca por aprendizado e formação, com a perspectiva de pensar ou/e repensar suas trajetórias educativas ao retornarem para a escola da EJA.”

Seguindo a mesma linha de pensamento, Maia, Paz e Dantas (2016, p.38) afirmam que os estudantes que compõem a EJA são pessoas que por algum motivo não puderam continuar seus estudos ou não tiveram a educação na idade escolar. São sujeitos que historicamente foram secundarizados e excluídos das políticas públicas. Em sua maioria, são trabalhadores e trabalhadoras com pouca escolarização, pobres, negros, subempregados. E por conta dessa

condição de subemprego, recebem baixa remuneração, além disso, são oprimidos e negligenciados no que diz respeito às políticas públicas governamentais. Tendo isso em vista, podemos afirmar que suas histórias e trajetórias convergem, na negação de direitos e marginalização (MAIA, PAZ, DANTAS, 2016; ARROYO, 2005).

Santos, Pereira e Amorim (2018) complementam o que diz os autores acima argumentando que a maioria dos trabalhadores estudantes da EJA encontram-se em precariedade de trabalho porque para alcançar os melhores postos de trabalho necessita-se de níveis mais elevados de qualificação, condição em que uma boa parte dos estudantes não se enquadram. Muitos que frequentam a EJA tem como objetivo alcançar melhor poder aquisitivo, e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, mas nem sempre têm os recursos e as possibilidades de fazê-lo (MAIA, PAZ, DANTAS, 2016). E para uma parte considerável desses estudantes, o acesso aos saberes acadêmicos por meio da EJA configura-se como uma das poucas chances de ascensão social que lhes é oferecida.

Arroyo (2005), nesse sentido, defende uma nova égide para EJA. Reconhecer seus sujeitos como sujeitos de direito. Os educadores e educadoras da EJA precisam incorporar uma visão destes sujeitos como sujeitos de potência e protagonismo. Para o autor citado, torna-se oportuno uma reconfiguração da EJA tomando como base dois indicadores estruturantes. O primeiro é mudar a visão sobre estes sujeitos. O segundo é pensar a partir de suas especificidades. Os sujeitos da EJA não podem ser vistos com a égide da carência. São sujeitos de outros direitos também. Direitos humanos (ARROYO, 2005).

Ainda nessa linha de raciocínio, Maia, Paz e Dantas (2016, p.39) declaram que "os(as) estudantes da EJA, sejam eles/elas, jovens ou adultos, são sujeitos de direitos, que em determinado momento das histórias de suas vidas foram deles retirados, por motivos diversos (. . .)". Alguns destes sujeitos tiveram que abandonar os estudos por conta de um ingresso prematuro no mundo do trabalho. Ainda há aqueles que são os excluídos e marginalizados de ontem dos sistemas de ensino, que se mostravam pouco sensíveis às diferenças. Esse contingente de sujeitos, que por muitos anos foram excluídos dos sistemas de ensino, são seres humanos e possuem trajetórias não lineares. Mas a escola sempre insistiu em promover uma educação linear, homogeneizadora e hierárquica.

Desta feita, todos os indivíduos que não se adequaram/adequam às propostas das pedagogias lineares, são alijados do processo educativo. Fato que ocorreu com uma parcela significativa de estudantes que foram expulsos das escolas, e tantos outros que nem sequer se dava o direito da matrícula, em virtude, sobretudo, de não corresponderem a um modelo ideal

de estudante. Inclui-se aqui os jovens e adultos que atualmente integram a EJA. Muitos desses enfrentaram em sua trajetória de escolarização sucessivas experiências de reprovação, fazendo eles optarem por abandonar a escola. E hoje, buscam a EJA em condições um pouco mais favoráveis, graças às propostas da educação Inclusiva, que veio para questionar as pedagogias lineares e legitimar uma pedagogia libertadora, democrática, emancipadora e inclusiva.

Neste capítulo, vimos que a trajetória de vida das pessoas com deficiência, ao longo da história, foi marcada por experiências de exclusão social, posteriormente, integração, e hoje são mais acolhidas por conta das propostas inclusivas. Em compensação, não podemos ser ingênuos de acreditar que vivemos em uma sociedade que oferece condições plenas de participação social às pessoas com deficiência. Tais pessoas ainda enfrentam diversas situações que as impedem de levar uma vida como cidadã, usufruindo dos bens e serviços que a sociedade dispõe.

Evidenciamos que as políticas públicas, em forma de leis e decretos, atuaram como molas propulsoras para mudar paradigmas no ambiente escolar. Esse processo foi extremamente importante para mudar concepções há muito tempo cristalizadas, que se revelavam como verdadeiras barreiras atitudinais. Discutimos também neste capítulo aspectos referentes à EJA, destacando as primeiras iniciativas no Brasil, que foram impulsionadas pelo educador Paulo Freire na década de 60, o panorama atual, que concebe a EJA como um espaço formativo dinâmico e diverso, e as especificidades de seus sujeitos, que demanda uma prática de ensino que os conduza à autonomia e a uma visão crítica da sociedade.

Ao final, fizemos uma interlocução entre a Educação Especial e EJA, afirmando que o ponto de interseção entre essas duas áreas ocorre quando as pessoas jovens e adultas resolvem exercer seu direito a estudar. Nesse processo, se verifica a necessidade de se desenvolver e implementar processos e recursos pedagógicos que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. E que tenham o potencial de despertar neles o interesse e a motivação para o aprendizado. Os jogos têm o potencial de cumprir esse propósito se forem utilizados de forma crítica, intencional e planejada. No capítulo seguinte, faremos uma análise sobre esse fenômeno cultural.

4 OS JOGOS ENQUANTO ARTEFATO LÚDICO-CULTURAL

“O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.” (ATUNES, 2014, p.36)

O objetivo deste capítulo é conduzir os leitores a uma análise sobre o papel social dos jogos e sua relevância nos diversos cenários educacionais, conferindo maior destaque aos jogos cooperativos – objeto de análise nesta pesquisa. Iniciaremos as discussões apresentando os aspectos conceituais, históricos e educacionais dos jogos enquanto artefato lúdico-cultural e enquanto recurso pedagógico. Avançaremos destacando as tipologias de jogos existentes, até chegar aos jogos cooperativos. A partir daí, refletiremos sobre suas características, origem e conceito. Analisaremos aqui os trabalhos de autores como Brotto (2013), Huizinga (2000), Kishimoto (2011), Orlick (2002), Petry (2017), Silva, Pines Júnior (2020), Tavares (2021), entre outros. Além de dissertações que versam sobre o uso dos jogos frente às pessoas com deficiência.

4.1 Os jogos enquanto artefato lúdico-cultural: aspectos históricos, sociais, conceituais e tipológicos

Os jogos estão presentes desde o início das civilizações. Historicamente, no ocidente, o conceito e a potencialidade dos jogos vem sendo objeto de estudo desde o século IV a.C (LIMA, 2008). Heráclito, filósofo da Antiguidade pré-socrática, foi um dos primeiros estudiosos a analisar e identificar que nos jogos há um elemento de tensão baseado no conflito (Ágon) das partes que o compõem (PETRY, 2017). O filósofo Platão associava o jogo a uma prática prazerosa e significativa. Defende, inclusive, que os jogos poderiam ser utilizados como mediadores na aprendizagem e como elemento que favorece a assimilação de conteúdos por meio de atividades lúdicas (LIMA, 2008).

Conforme Antunes (2014), diversos pesquisadores do campo da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia concordam com a premissa de que os jogos consistem em atividades que propiciam momentos de entusiasmo e alegria, logo eles são essenciais na aridez da caminhada humana. Além do mais, os jogos permitem criar experiências em que é possível assimilar conteúdos culturais, desenvolver habilidades motoras, e fomentar valores e normas consideradas como positivas para convivência em sociedade (BEDOIA, 1990). À vista disso, é

possível pensarmos o jogo como um artefato lúdico-cultural que pode operar como mediador entre o indivíduo e sua matriz cultural e histórica, pois propicia aos indivíduos assimilarem sua cultura e são impulsionadores de experiências lúdicas e prazerosas de aprendizagens.

Sobre a relação existente entre jogos e a cultura, Silva e Pines Júnior (2020) argumentam que é fato que os jogos estão enraizados em uma larga tradição cultural, e acompanham o ser humano desde os primórdios das civilizações; figurando como uma importante dimensão humana. Esses mesmos autores destacam que o jogo pode ser visto também como um difusor de cultura, uma vez que ele “(. . .) esteve ligado a diferentes manifestações humana: sagradas, festivas, de guerra, de espetáculo, de lazer, educativas, terapêuticas, política, etc.” (2020, p.33). O jogo, nesse quesito, pode ser concebido como um fenômeno antropológico, ou seja, ao mesmo tempo em que está presente na cultura humana, atuando em sua produção, atua também de modo a ressignificá-la, em uma relação dialética. O jogo, portanto, pode ser compreendido como um objeto de ressignificação cultural (SILVA, PINES JÚNIOR, 2020).

Huizinga (2000) afirma que há uma estreita relação entre o jogo e a cultura. Inclusive concebe o jogo como sendo anterior a cultura, na medida em os animais já se expressam por meio de jogos simbólicos. O autor ainda acrescenta que o jogo, enquanto atividade lúdica, é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. O jogo é detentor de sentido, portanto, ele tem uma função significante, como diz o próprio autor: "todo jogo significa alguma coisa." (HUIZINGA, 2000, p.5).

Seguindo a mesma linha argumentativa do autor citado acima, Caillois (1990) defende em seus estudos que através dos jogos é possível vislumbrar a cultura de uma determinada sociedade, visto que o jogo é um elemento comunicante. O referido autor destaca também que nos jogos encontramos elementos ancestrais da nossa cultura. Isso significa que jogo e cultura, significante e significado, estão fortemente ligados. Dada a importância dos jogos na constituição sócio-histórica dos indivíduos, pesquisadores como Vygotsky (1994) se debruçaram em entender como esse artefato lúdico-cultural pode impactar na formação humana.

Com base na concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano proposto Vygotsky (1994), os jogos podem ser concebidos como mediações instrumentais para a constituição do indivíduo, sendo este sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo. A partir dessa premissa, é possível afirmar que os jogos, enquanto instrumento mediador dos processos de assimilação da cultura, podem ser um potente recurso em prol do desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais quando

incorporados adequadamente aos planejamentos pedagógicos. Para isso, é essencial compreender, primeiramente, as nuances que envolvem a definição desse artefato lúdico-cultural.

Consultado o dicionário Michaelis, na versão *online*, averiguamos que a primeira definição de jogo é posta como “qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo.” Kishimoto (2011) – referência no campo dos jogos – diz que é complexo tentar definir jogos por conta da existência de diversos fenômenos denominados como jogos – como se observa na definição encontrada no dicionário. Brotto (2013) segue na mesma direção argumentando que o jogo, na qualidade de legado sociocultural, sempre esteve imerso em um contexto dinâmico de constantes modificações. Huizinga (2000, p.9), por sua vez, destaca que “o jogo é uma função da vida, mas não é possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”. Por esse motivo, há uma dificuldade em tentar defini-lo.

Embora o termo jogo seja polissêmico, e de complexa definição, acreditamos que seja possível adotarmos nesta pesquisa uma concepção de jogo que agrega um conjunto de características que entendemos serem inerentes a esse fenômeno. Jull (2003) apresenta em seu estudo uma lista de seis características que são necessárias e suficientes para que algo seja considerado como um jogo. São elas: (1) regras (os jogos são baseados em regras); (2) resultados variáveis e quantificáveis; (3) valores atribuídos aos resultados possíveis (os resultados potenciais do jogo podem ter atrelado um valor positivo ou negativo); (4) esforço do jogador (a ação do jogador é na direção de influenciar o resultado); (5) jogadores ligados ao resultado (os jogadores se ligam aos resultados à medida em que um jogador será vencedor se um resultado positivo acontecer, e perdedor se acontecer um resultado negativo); e (6) consequências negociáveis (o mesmo jogo pode ser jogado com ou sem consequências na vida real). Nessa lógica, nos apropriamos das pesquisas de Jull (2003) no sentido de compreendermos quais os elementos que são essenciais em um jogo, haja vista a dificuldade em delimitar conceitualmente esse fenômeno.

Ainda sobre os aspectos que delimitam o fenômeno jogo, Huizinga *apud* Tavares (2021) apresenta alguns dos elementos citados por Jull (2003) como sendo estruturantes em qualquer jogo. Para Huizinga *apud* Tavares (2021, p.77), os jogos podem ser compreendidos como qualquer atividade monitorada ou não, na qual as ações dos jogadores são condicionadas por regras acordadas por um ou mais jogadores. Os jogos permitem a expressão de ideias que

contribuem para o desenvolvimento cognitivo e físico, isto é, a assimilação e o aprimoramento de diversas habilidades e características.

Nesse sentido, quando se fala jogo, logo nos remetemos a alguns elementos que julgamos serem essenciais e que estão presentes na maioria dos deles, alguns inclusive citados por Tavares (2021), são eles: jogadores (adversários/companheiros); regras; objetivos; *feedback*; interação; resolução (derrota, empate ou vitória); desafios; sistemas de recompensa, e entretenimento. É possível, portanto, a partir desses elementos distinguir jogos de outras atividades humanas, como as brincadeiras, por exemplo, que ao nosso entender segue uma estrutura mais flexível no modo de experiência-lá.

Brotto (2013) nos traz uma concepção de jogo que, de igual modo, entendemos ser pertinente aqui evidenciar por dialogar com a concepção adotada por nós nesta pesquisa. Para o referido autor, os jogos se destacam pelas seguintes características: (1) é uma atividade determinada por um tempo e espaço; (2) segue regras livremente consentidas entre os jogadores, mas absolutamente obrigatórias; (3) as ações são dotadas de um fim em si mesmo; (4) despertam um sentimento de tensão e alegria; e (5) a consciência de ser uma expressão humana diferente da vida cotidiana. Tais características situam os jogos como uma importante atividade que tende a mobilizar as diferentes dimensões humanas, como a cognição, a afetividade, a linguagem e as habilidades sociomotrizas.

Com relação à classificação dos jogos, não há unanimidade de pensamento entre os pesquisadores. Ou seja, cada pesquisador deste tema os classifica com base em elementos distintos. Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência e a gênese do conhecimento, Piaget *apud* Freire (2001, p.116) verificou que os jogos ou brinquedos podem ser de três tipos: de exercícios, de símbolo e de regra, que não são necessariamente excludentes. Os jogos de exercício vão do nascimento até o surgimento da linguagem. Compreende o período pré-verbal. Os jogos simbólicos se manifestam no aparecimento da linguagem, período que normalmente se inicia aos dois anos. Caracterizam-se como jogos em que as crianças imitam ou assimilam de forma lúdica o real. Os jogos de regra, por sua vez, se diferenciam dos jogos de exercício e simbólico pelo fato de se manifestar em certa idade e predomina em toda idade adulta. Seu elemento principal são as regras.

Teixeira (2018) classifica os jogos em cinco tipos: (1) jogos de regra; (2) jogos cooperativos; (3) jogos de construção; (4) jogos digitais; (5) e os jogos educativos. Os jogos de regras são conduzidos por desafios e proporcionam aos jogadores a incorporação de valores e princípios de respeito ao próximo. Os jogos cooperativos favorecem o engajamento social e

o fortalecimento do vínculo positivo. Os jogos de construção são potencializadores da capacidade criativa, pois sua lógica está alicerçada na liberdade de criação. Os jogos digitais são aqueles que têm como suporte às tecnologias digitais. Por último, os jogos educativos são muito utilizados nos espaços educacionais como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem (TEIXEIRA, 2018).

Nesta pesquisa, iremos analisar, em linhas gerais, o potencial educativo de um tipo específico de jogo, qual seja: jogos digitais cooperativos, em um contexto também específico – no AEE –, envolvendo jovens e adultos com deficiência. Os jogos aqui desenvolvidos, muito embora tenham um viés cooperativo e sua interface seja digital, eles incorporam também características que os aproximam de outras tipologias de jogos, como os jogos educativos, por exemplo. Isso é natural, pois a classificação dos jogos não é rígida, ao contrário, ela é fluida. Logo, é comum identificarmos um jogo que agrega características inerentes a um jogo cooperativo ao mesmo tempo que ele pode ser concebido para fins educativos, ou seja, ancorado a objetivos de aprendizagem e possua uma interface digital.

Em virtude aos fatos mencionados, nos parágrafos subsequentes, ampliaremos as discussões em torno de alguns dos tipos de jogos aqui citados, particularmente os jogos educativos, os jogos digitais e os jogos cooperativos, haja vista que, como já mencionado anteriormente, os jogos desenvolvidos nesta pesquisa congregam elementos inerentes a esses jogos. Em outros termos, o que queremos evidenciar aqui é que os jogos desenvolvidos possuem uma lógica que o aproxima dos três tipos de jogos citados acima, isto é, tem um propósito pedagógico (jogo educativo), possuem uma interface digital (jogo digital) e operam por meio da cooperação (jogo cooperativo).

Começando a discussão pelos jogos educativos, é possível afirmar que tais jogos, quando incorporados ao planejamento pedagógico com criticidade e intencionalidade, revelam-se como uma eficiente estratégia pedagógica, e tem o potencial para motivar crianças, jovens e adultos para o aprendizado. Os jogos educativos são também denominados de *serio-os game*, ou traduzindo para a língua portuguesa a tradução seria jogos sérios. O que diferencia um jogo sério de outros jogos é seu foco em um resultado de aprendizado específico. Em outros termos, são jogos cujo objetivo principal consiste em educar ou treinar, e como secundário entreter (RICHVOLDSEN, 2009; MICHAEL; CHEN, 2005). Kishimoto (2011) destaca que a utilização desses jogos potencializa a exploração e a construção do conhecimento por conta de uma motivação interna típica despertada pelo lúdico.

As produções acadêmicas vêm demonstrando resultados promissores quanto à aplicação de jogos sérios/educativos à área da Educação Especial. Alguns desses trabalhos pautaram-se no desenvolvimento, aplicação e na avaliação de jogos sérios/educativos nos processos de aprendizagem da lectoescrita, tendo como participantes estudantes com DI (CID, 2017; VASCONCELOS, 2018). Outros relatam experiências a partir do seu uso no ensino da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (CARDOSO *et al.*, 2019; DANTAS *et al.*, 2019). Em síntese, os resultados dos trabalhos aqui selecionados apontam que o uso de jogos sério/educativos, no espaço da Educação Especial, pode promover um maior engajamento dos estudantes e propiciar o interesse e a motivação deles para aprender.

Os jogos digitais²³, por sua vez, emergem como um recurso que desperta o interesse e fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. Engana-se quem pensa que apenas as crianças e os jovens interessam-se por estes artefatos culturais. Segundo Alves, Rios e Calbo (2013), o que faz os jogos digitais mobilizar e despertar o interesse de diferentes segmentos geracionais na contemporaneidade são suas características interativas, sua capacidade imersiva e interconectiva. Tais aspectos aqui citados permitem aos jogadores emergirem em experiências lúdicas e prazerosas.

Os jogos digitais têm como particularidade a utilização das mídias digitais em sua interface. É um tema que tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em destaque para as áreas da saúde e da educação (ALVES, 2013). Alves (2013) declara que as produções acadêmicas brasileiras consolidaram os jogos digitais como objeto de investigação, impulsionando a publicação de novos trabalhos na área, fomentando novas frentes de discussões e debates em torno dos jogos. No esteio dessas discussões, não podemos deixar de mencionar o aspecto educativo/formativo que as experiências com os jogos propiciam.

Sobre o potencial educativo inerente aos jogos educativos digitais e sua relação com à aprendizagem, Pereira-Guizo (2017, p.272) afirma que “os jogos digitais (ou *games*) estão se constituindo cada vez mais como tecnologia promissora para situações de aprendizagem ou tratamento clínico.” No campo específico da Educação Especial, pesquisas envolvendo o uso

²³ Não é propósito nosso nesta pesquisa discutir profundamente o conceito de jogos digitais. Mas é oportuno esclarecer que não há uma única definição de jogos digitais. Nesse sentido, Petry (2017, p.19) argumenta que “podemos, então, pensar que o objeto jogo digital, rapidamente apropriado pela linguagem informal, objeto reiteradamente evocado pela mídia, seja um objeto com contornos não muito bem definidos, e, assim, afeito a inúmeras conceituações.” Ante o exposto, ou seja, aos inúmeros conceitos existentes de jogos digitais e seu vasto repertório de significados, achamos oportuno cunharmos um conceito que nos acompanhará nesta pesquisa. Conceito este que estará ancorado em conceitos de outros autores. Assim sendo, entendemos jogos digitais como aqueles em que sua mecânica, estética (*design*) e a dinâmica tem como suporte as mídias digitais.

desses jogos, inseridos sobretudo no atendimento educacional especializado, tende a estimular e enriquecer as atividades de ensino e tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e lúdico (FALCÃO, 2020; PEREIRA, 2021; SANTOS, 2019).

Os estudos mencionados acima são de pesquisadoras vinculadas ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). O destaque dessas pesquisas está no fato delas se propõem a investigar sujeitos que ainda são invisibilizados nas produções acadêmicas, qual seja, jovens e adultos com deficiência (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016). O trabalho de Falcão (2020), por exemplo, partiu da seguinte indagação: como os jogos digitais educativos podem ser utilizados como instrumentos de inclusão contribuindo no processo de interação e no desenvolvimento de habilidades dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual? A autora identificou que as experiências com os jogos digitais educativos, no AEE, promoveram o desenvolvimento de uma série de habilidades e proporcionaram uma maior interação entre os estudantes.

Nessa mesma linha de resultados, Santos (2019) constatou que o uso dos jogos digitais no atendimento educacional especializado viabilizou experiências de um maior envolvimento dos estudantes para propósitos específicos, pois, por meio destes jogos, as atividades tornam-se mais dinâmicas, instigantes e motivadoras. Nessa mesma direção, os estudos Pereira (2021) revelam que os jogos educativos online, quando implementados nas práticas educativas de forma crítica e intencional, apresentam-se como uma potente estratégia no ensino de habilidades e competências. Além disso, contribuem também para a formação do pensamento crítico, visto que, os jogos fomentam a construção coletiva do conhecimento, desenvolvem a criatividade, possibilitam o processo de autoria e colaboração tanto de estudantes quanto de professores.

Os achados dessas pesquisas coadunam com o pensamento de destacados pesquisadores, que há décadas se dedicam à produção de conhecimentos sobre os jogos digitais. Nesse ponto, Alves, Rios e Calbo (2013) afirmam que “os jogos eletrônicos se constituem como um espaço de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades àqueles que interagem cotidianamente com essas mídias”. Diante do exposto, podemos deduzir que os jogos digitais (games) podem ser um importante aliado para os educadores, e conseqüente para os estudantes que podem desfrutar de processos educativos mais prazerosos.

Depois de discorrer sobre os jogos educativos e os jogos digitais, cabe aqui uma breve menção aos jogos cooperativos, uma vez que faremos uma discussão mais ampla sobre essa

categoria de jogo na seção seguinte. Dito isso, nas palavras de Silva e Pines Junior (2020, p.15), os jogos cooperativos:

são aqueles que em sua estrutura objetiva a participação de todos, onde todo o processo do jogo é valorizado, não apenas seu produto: vencer e às vezes a qualquer custo. Pode-se dizer que se trata de uma ferramenta para o desenvolvimento da empatia, sentimento de equipe, pertencimento, solidariedade, pensar e resolver juntos, tomada de decisão e, por fim, buscar o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Com base no que dizem os autores acima, os jogos cooperativos operam em uma lógica que favorece a participação coletiva. O processo, ou seja, as aprendizagens que vão se construindo por meio da interação com o jogo e entre os jogadores é tão valorizada quanto o produto, ou o objetivo a ser alcançado. Revela-se também como um recurso a favor do desenvolvimento de valores e atitudes, tais como a empatia, o engajamento social, o senso de pertencimento e a capacidade de tomar decisões. Por tudo isso, os jogos com viés cooperativo mostram-se como verdadeiros ecossistemas de aprendizagens de valores e princípios.

Até aqui, em síntese, apresentamos que os jogos são artefatos culturais presentes na maioria das civilizações. Salientamos que classificar e definir os jogos é uma tarefa um tanto complexa, haja vista que o fenômeno jogo congrega uma série de características fluidas e dinâmicas. Por outro lado, isso não significa que não podemos adotar uma definição quando formos utilizá-los nas práticas educativas. Destacamos que as experiências com os jogos tendem a propiciar momentos de entusiasmo, alegria e engajamento. Além disso, os jogos figuram como um importante recurso de assimilação da cultura e como estratégia de assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Por conta disso, quando incorporados à prática educativa, seja nas classes comuns ou na educação especial, mostra-se como verdadeiros fomentadores de ecossistemas de aprendizagens.

Na seção seguinte, faremos uma discussão mais ampliada sobre os jogos cooperativos, porquanto este consiste no objeto central de análise desta pesquisa. Evidenciaremos sua origem, seu conceito e sua base teórica. E ao final, apresentaremos estudo da arte que versa sobre a utilização desses jogos na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. A revisão aqui apresentada, inclusive, foi publicada nos anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial de 2021.

4.1.1 Jogos cooperativos: origem, aspectos conceituais, características e base teórica

Parlebas (1999) classifica os jogos com base no que ele chama de lógica interna. A lógica interna de um jogo consiste em alguns elementos que são estruturantes nessas práticas,

qual seja: os agentes protagonistas, seus companheiros e a interação entre os participantes. A partir dessa premissa, os jogos onde não há interação entre os participantes são definidos como jogos ou atividades psicomotoras, por outro lado, quando há uma interação, chama-se jogos ou atividades sociomotrizes. Os jogos cooperativos, objeto de análise desta pesquisa, são considerados como atividades sociomotrizes, justamente por conta do tipo de interação que há entre os participantes.

Darido e Rangel (2011) apontam que há dois estilos básicos de jogo: o primeiro é aquele que jogamos com o outro, em cooperação, e o segundo é quando jogamos contra o outro, em competição; nesse sentido, existem os jogos competitivos e os jogos cooperativos. Os jogos cooperativos, de acordo com os referidos autores, são conhecidos por fomentar princípios e valores socialmente aceitos pela sociedade e para o convívio social, e por promover a integração de todos os participantes. Diferente dos jogos competitivos, cujos objetivos consistem em superar o outro em uma relação de conflito onde os interesses são divergentes.

Sobre as características dos jogos cooperativos, Orlick (2002) evidencia que tais jogos possuem características libertadoras, que são pertinentes quando se trabalha em grupo. Destacamos aqui algumas: (1) libertam da competição – o objetivo é que todos os participem para poder alcançar uma meta comum; (2) libertam da eliminação – o esboço do jogo cooperativo busca a integração de todos; (3) libertam para criar – criar é construir e, para construir, a colaboração de todos é fundamental. Essa capacidade inerente aos jogos cooperativos torna-o um importante recurso pedagógico.

Orlick (2002) categorizou os jogos cooperativos em quatro tipos:²⁴ (1) jogos cooperativos sem perdedores; (2) jogos cooperativos de resultado coletivo; (3) jogos cooperativos de inversão; (4) e jogos semicooperativos. Nos jogos cooperativos sem perdedores, há uma única equipe, na qual seus participantes compartilham de um objetivo comum. A ênfase nesse tipo de jogo está na superação de um desafio. As expectativas de ganhar ou perder ficam em segundo plano. O objetivo do jogo passa a ser a interação, o compartilhamento de ideias, a soma de esforços, o auxílio mútuo e o diálogo. Trata-se, como diz Orlick (2002), de um pleno exercício de convivência em que o nível de interação durante o jogo é intenso.

Nos jogos cooperativos de resultado coletivo, abre-se a possibilidade de formação de uma ou mais equipes, no entanto, as ações desenvolvidas pelos membros das equipes dependem

²⁴ Nesta pesquisa, desenvolvemos os jogos para serem trabalhados na perspectiva de ser um jogo sem perdedores e de resultado coletivo.

das ações desenvolvidas pelos membros de outra ou outras equipes. Em linhas gerais, a dinâmica da proposta consiste em alcançar objetivos dentro da equipe de modo a contribuir com os demais. A soma dos esforços de cada equipe pode resultar ou não na superação dos desafios propostos (ORLICK, 2002).

Os jogos cooperativos de inversão, assim como o de resultado coletivo, admite a participação de mais de duas equipes. A dinâmica do jogo consiste na adoção de regras que visam criar situações de equilíbrio durante o jogo, como a troca de jogadores e/ou resultados, entre as equipes. Tais mudanças devem ser feitas por um mediador. O resultado desse processo favorece com que os membros não criem uma identidade de equipe, uma vez que há uma constante possibilidade de os participantes integrarem a equipe opositora (ORLICK, 2002).

A despeito da similaridade com os jogos coletivos, os jogos semicooperativos detêm características que propiciam uma ampla participação dos jogadores mediante a adoção de regras que promovem situações de equilíbrio entre os participantes. Portanto, para se considerar um jogo semicooperativo, ele precisa possuir regras explícitas que favoreçam a igualdade de oportunidades de participação, seja em relação ao sexo, a idade, a habilidade, ou qualquer outra, entre os participantes (ORLICK, 2002).

Os jogos cooperativos se destacam entre as outras possibilidades de jogos porque representam o início de jogos que proporcionam mais oportunidades, e não incentivam as violações físicas ou psicológicas (ORLICK, *apud* BROTTTO, 2013). Podemos jogar para derrotar o outro (jogar de forma competitiva) ou jogar com o outro para superar desafios (jogos cooperativos), sendo que neste tipo de jogo, os jogadores jogam contra o jogo, em outras palavras, contra a lógica do jogo, e ganham e perdem juntos. Nessa lógica, um novo paradigma se estabelece: os jogadores deixam de ser rivais para serem aliados. Essa particularidade dos jogos cooperativos pode desencadear experiências enriquecedoras de aprendizagens (MUNHOZ, BATTAIOLA, CEZAROTTO, 2019).

É fato que nos jogos tradicionais o que prevalece é a oposição entre os jogadores. No final do jogo, a vitória é atribuída a um único jogador ou grupo de jogadores, isto é, um se consolida como vencedor e o outro como perdedor. Com base nessas considerações, os jogos cooperativos trazem um novo paradigma nas concepções de interação na vivência dos jogos quando você deixa de ter um oponente a ser superado e passa a ter um parceiro que irão conjugar esforços em prol de um objetivo único. Essa forma de jogar tende a despertar os jogadores para experiências sociais que são fomentadoras de aprendizagens de habilidades sociais, como ajuda mútua e coesão grupal (MUNHOZ, BATTAIOLA, CEZAROTTO, 2019).

Nesse contexto, Orlick (2002) argumenta que a ideia por trás dos jogos cooperativos é simples: jogar com o outro é melhor do que contra os outros; superar desafios é mais aceitável do que superar os outros. Nenhum jogador precisa manter sua estima em detrimento da do outro, uma vez que os jogos são projetados de forma que a cooperação entre os jogadores seja necessária para atingir os objetivos do jogo, os participantes interagem juntos para alcançar objetivos comuns, em vez de buscar objetivos mutuamente exclusivos. Em linhas gerais, não se trata de vencer um adversário, mas se unir para vencer juntos ou perdem juntos em uma relação pautada pelo compartilhamento de potencialidades e características distintas de cada participante.

Sobre o ato de compartilhar, Maturana (2001) destaca que essa é uma característica intrínseca do ser humano, faz parte de sua constituição biológica, não é um fenômeno cultural. Paradoxalmente, compartilhamos de uma cultura imersa na competitividade, isso porque “(...) estamos mergulhados na maravilha da competição” (MATURANA, 2001, p.93). Tal competição, em sua essência, tem como origem as relações humanas e tem como base a negação do outro. Em uma competição a vitória de um dos lados está condicionada a derrota do outro. Contrariando essa lógica, os jogos cooperativos emergem como um espectro de práticas que fomentam valores como a solidariedade, o companheirismo, a aceitação do outro e o diálogo (BROTTO, 2013).

Estabelecendo uma relação entre os valores marcantes das sociedades contemporâneas e os valores fomentados pelos jogos cooperativos, Brotto (2013) destaca que os jogos cooperativos surgiram com o propósito de reverter a lógica da excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada presente na sociedade contemporânea e que se reflete em alguns jogos. Correia (2016) complementa o que foi dito por Brotto (2013) afirmando que os jogos cooperativos têm como finalidade modificar algumas características que são marcantes na sociedade moderna e em alguns jogos tradicionais, são elas: a exclusão, a seletividade, a agressividade, e a exacerbação da competitividade.

Se pensarmos no paradigma da educação inclusiva, tais características citadas anteriormente apresentam-se como grandes obstáculos para efetivação do paradigma da educação inclusiva, haja vista que a inclusão compreensiva, como defende Correia e Costa (2020), ocorre a partir da criação e do fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação. Por isso, a cooperação ganha um lugar de destaque nas propostas inclusivistas.

Ainda sobre esse aspecto, Brotto (2013) destaca que os jogos cooperativos possuem algumas especificidades em sua lógica interna que promovem atitudes favoráveis à inclusão de todos. Este mesmo autor o define como “[...] jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmo.” (BROTTO, 2013, p.61). Com base nesse trecho, fica notório que a essência dos jogos cooperativos está nas aprendizagens alcançadas no processo de vivência dos jogos, e não nos resultados/metapas propriamente dito, ainda que se reconheça sua relevância. Nessa lógica, ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento de todos, destaca Brotto (2013).

Mezzaroba *et al.* (2021) afirma que os jogos cooperativos surgem como um conjunto de práticas lúdicas que têm como elemento central o compartilhamento de objetivos, e, conseqüentemente, a interdependência positiva entre os jogadores. Esses mesmos autores frisam que os jogos cooperativos possuem algumas características que merecem destaque, são elas: (1) é uma prática que faz parte do repertório lúdico do ser humano; (2) tende a propiciar experiências de aprendizagem significativas; (3) sua lógica está ancorada na inclusão, isto é, na igualdade de oportunidades; (4) e a especificidade dos valores que são construídos na vivência destes jogos.

Soler (2005, p.139) declara que “os jogos cooperativos buscam a participação de todos, sem que alguém fique excluído. Neles, o objetivo e a diversão estão centrados em metas coletivas e não em metas individuais. É provável que este seja um dos principais atributos dos jogos cooperativos, isto é, o compartilhamento de objetivos comuns, que por sua vez impulsiona o desenvolvimento de uma série de habilidades sociais e cognitivas. Além disso, quando os objetivos são comuns, e os participantes interagem de forma cooperativa, a tendência é que todos os jogadores se envolvam independente de suas habilidades e aprendam a ter um senso de unidade (BROTO, 2013).

Fazendo um paralelo sobre o que afirma Soler (2005) em relação aos jogos cooperativos, com os pressupostos da educação inclusiva, podemos inferir que estes jogos podem desencadear mudanças estruturais de paradigmas no contexto escolar, sobretudo no que tange a visão equivocada que ainda circula na sociedade de que as pessoas com deficiência são incapazes e ineficientes. Essa mudança de visão é possível graças à capacidade que esses jogos detêm de promover entre os participantes o reconhecimento das habilidades de cada um, independentemente de sua condição. Sobre esse aspecto, podemos fazer uma correlação com a ótica vigotskiana, que pressupõe que todos os indivíduos possuem um potencial de

modificabilidade, ou seja, todos são capazes de aprender e se desenvolver, independentemente de sua condição de deficiência, dificuldade ou disfunção (FONSECA, 2017, p.108).

Sobre a origem e a trajetória histórica dos jogos cooperativos, verifica-se que esses jogos surgiram nos Estados Unidos no ano de 1950 (RAU, 2020). Seu precursor foi o pesquisador Lenz. Orlick aprofunda os estudos no campo dos jogos cooperativos na década de 70 e lança o livro "Vencendo a competição" em 1989. O livro tornou-se referência para os pesquisadores do tema. O autor faz uma crítica à exacerbação da competitividade presentes em alguns jogos e relaciona essa competitividade aos valores sociais difundidos pelas sociedades capitalistas.

Conforme Correia (2016, p.39), “os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural recente e tampouco uma invenção moderna.” Orlick (2002, p.62) afirma que a essência dos jogos cooperativos “começou a milhares de anos, quando membros das comunidades tribais se uniram para celebrar a vida”. Ainda hoje, inclusive, alguns povos ancestrais, tais como os Inuit (Alaska), os Aborígenes (Austrália), os Tasaday (África), os Arapesh (Nova Guiné) e os índios norte-americanos, cultivam a vida cooperativamente através de manifestações culturais como a dança o jogo e outros rituais (ORLICK, 2002).

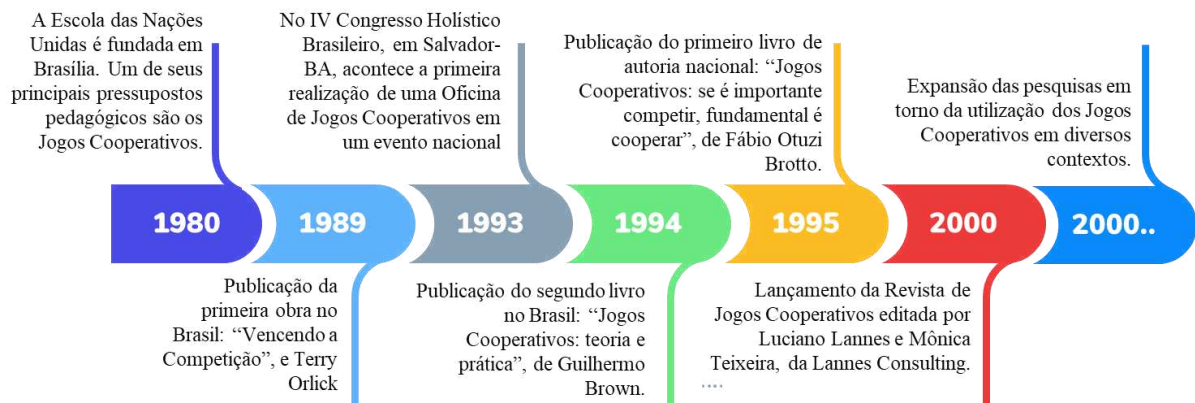
O pesquisador Orlick se destaca como um dos principais estudiosos dos jogos cooperativos (CORREIA, 2016; BROTTTO, 2013). Correia (2016, p.155) o denomina de “o mais destacado arqueólogo dos jogos cooperativos”. Brotto (2013), de igual modo, reconhece que Orlick é de fato uma referência no tocante aos jogos cooperativos, embora Orlick (1989) aponte em seu livro *Winning through Cooperation* (Vencendo por meio da Cooperação) alguns teóricos que para ele são os precursores dessa temática, dentre eles destaca-se Letz e Cornelius, Jim e Deacov, Edwards, Fluegelman e Jares.

Ao fazermos uma análise nas obras dos autores citados por Orlick (1989), constatamos que existe uma intencionalidade por trás da concepção dos jogos cooperativos; isto é, sua base teórica está alicerçada em pressupostos filosóficos, sociais, humanísticos e educacionais. Para os pesquisadores Lentz, Harrison, Jares, os jogos cooperativos são preconizados como uma prática que favorece uma educação para a paz. Já Jim e Deacove, Edwards e Fluegelman defendem os jogos cooperativos como um caminho para fortalecer vínculos, tentar romper a cultura do embate e propiciar outras oportunidades de jogar que não seja exclusivamente competindo (BROTTTO, 2013).

No Brasil, os jogos cooperativos começaram a ser difundidos no meio acadêmico e em outros segmentos da sociedade a partir da década de 80 por meio de algumas ações localizadas (BROTTTO, 2013). Três nomes despontam entre as principais referências que pesquisaram os

jogos cooperativos: Brotto (1999), Soler (2005) e Correia (2016). No campo das publicações, destaca-se o primeiro livro de autoria nacional: “Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar”, de Fábio Otuzi Brotto, pela CEPEUSP. Cabe aqui destacar outra importante referência na língua hispânica que serviu de base teórica para os autores brasileiros: “Jogos Cooperativos: teoria e prática”, de Guillermo Brown (1994), publicado pela editora Sinodal. Para uma compreensão mais ampliada sobre as ações desenvolvidas no Brasil no sentido de difundir os jogos cooperativos, elaboramos uma linha histórica com as principais ações, tendo como referência os estudos de Brotto (2013).

Figura 11 - Ações promovidas no Brasil com relação aos Jogos Cooperativos



Fonte: Adaptada de Broto (2013)

Consta na linha histórica apenas uma seleção de algumas ações que julgamos serem importantes na trajetória histórica dos jogos cooperativos, no entanto, outras ações foram documentadas por Brotto (2013), como a criação, em 1992, do Projeto Cooperação – Comunidade de Serviços –, uma organização que se dedicava a à difusão dos jogos cooperativos e dos princípios éticos da cooperação. Operava por meio de oficinas, palestras, eventos, publicações e produção de materiais didáticos. Outra ação que não podemos deixar de mencionar é o evento realizado pelo Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP). O propósito do evento consistiu em reunir estudos e experiências realizadas no Brasil envolvendo os jogos cooperativos.

Ao finalizar essa discussão teórica sobre os jogos cooperativos, queremos aqui pontuar que, muito embora entendamos a importância dos jogos cooperativos como jogos que rompem paradigmas, outras categorias de jogos podem e devem ser exploradas pelos docentes como recurso pedagógico em diferentes contextos educacionais. O que o educador não deve perder de vista ao propor uma atividade com qualquer jogo é a clareza nos objetivos que se quer

alcançar ao se apropriar desse artefato lúdico-cultural. Para isso, é fundamental compreendermos as bases teórico-pedagógicas por trás dos jogos que estamos utilizando. O que faremos no tópico seguinte referente aos jogos cooperativos e sua correlação com a Aprendizagem Cooperativa.

4.1.1.1 Base teórica dos jogos cooperativos

A concepção e base teórica dos jogos cooperativos está diretamente ancorada no modelo de Aprendizagem Cooperativa (AC). De acordo com Fernández-Río (2014), a AC consiste em uma abordagem de ensino-aprendizagem que contribui e potencializa a interação social e a interdependência positiva, na qual o educador e os estudantes atuam como aprendizes. Essa abordagem dialoga com a concepção metodológica de ensino e aprendizagem freireana, na qual ele afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.25). Nesse percurso formativo, há um constante intercâmbio de saberes em que educador e educando se educam em uma relação dialética e interdependente.

Morais e Barbosa (2021, p.25-26) traçam algumas questões que são elementares nas propostas das atividades cooperativas: os objetivos pessoais estão imbricados no objetivo coletivo; há uma maior valorização entre os educandos pelo aprendizado; proporcionam situações em que os aprendizes podem ajudar-se mutuamente; os objetivos são compartilhados; há constantes experiências de aprendizado, tanto daqueles que detêm um maior rendimento quanto daquele que ainda está em processo de alcançar determinada competência ou habilidade.

Nessa mesma linha argumentativa, Teodoro (2011) discorre que a AC apresenta como característica principal sua natureza social. Esse autor aponta os elementos que para ele são essenciais da AC, a saber: a interdependência positiva entre os participantes; a interação face a face; o desenvolvimento de habilidades de cooperação; o senso de responsabilidade individual; os compromissos com os resultados coletivos em detrimento aos individuais; a capacidade de discutir ideias e tomar decisões consensuais; a preocupação com o desempenho dos companheiros; e estimulação das relações sociais.

Algo ainda a se destacar na abordagem pedagógica com as AC's, é que ela se propõe a ser trabalhada na perspectiva de grupos heterogêneos. A experiência com aquele que é diferente do “eu”, gera conflitos sociocognitivos, proporcionando um conjunto de aprendizagens relevantes não só para o espaço acadêmico, mas também para a vida no cotidiano fora dos espaços formativos. Identifica-se que há um constante movimento de aprendizado à medida em

que os participantes precisam buscar novas soluções e assimilações de perspectivas diferentes da dele – aqui a capacidade argumentativa, o diálogo, a abertura para diferentes pontos de vistas agrega importantes saberes no repertório de aprendizagens (MORAIS, BARBOSA, 2021).

Morais e Barbosa (2021) destacam que as bases teóricas para AC consistem na Psicologia Humanista de Rogers, na Teoria Genética de Piaget, na Escola de Psicologia Social de Genebra, na Teoria da Interdependência Social, na Teoria das Inteligências Múltiplas, na Teoria da Aprendizagem Significativa e na Teoria Sociocultural de Vygotsky. Ante a multiplicidade de bases teóricas, Moraes e Barbosa defendem que ao propor uma intervenção pedagógica com base na AC, é essencial se apropriar de uma ou duas dessas teorias, de modo tornar o trabalho mais coerente. Nesse sentido, daremos uma maior ênfase a Teoria Sociocultural, pois, nesta pesquisa, tomamos como premissa básica a concepção de que a aprendizagem se dá por meio das relações interativas entre os indivíduos. Por conta disso, achamos pertinente fazermos aqui uma breve reflexão da Teoria Sociocultural de Vygotsky e discutiremos seus principais pressupostos.

Começamos afirmando que a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento se alicerça na premissa de que o indivíduo se constitui pelo social. Ao passo que seu desenvolvimento se dá em um contexto social e histórico concreto. Nesse sentido, referindo-se às crianças e aos jovens, suas habilidades cognitivas são adquiridas conforme há uma indução delas a um modo de vida situado socialmente, em interação com outro adulto ou uma pessoa mais experiente. Logo, o desenvolvimento se dá no campo social, e as interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo (FONSECA, 2018, p.70).

Fonseca (2018) afirma que Vygotsky via o desenvolvimento cognitivo como um processo cooperativo. A interação social, para ele, era a base para a aprendizagem do indivíduo. As funções cognitivas superiores, por exemplo, têm como origem as relações sociais entre os indivíduos. As funções psicológicas superiores consistem na atenção voluntária, na memorização ativa, no pensamento abstrato e no comportamento intencional (VYGOTSKY *apud* FONSECA, 2018). Tais funções vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e se consolidam no plano da ação entre as pessoas. A partir dessa ação, tais funções são internalizadas na constituição interna do indivíduo, como esclarece Bock, Furtado e Teixeira (2001, p.143):

para Vygotsky, as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano de ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transforma-se para construir o funcionamento interno. O plano interno não é a reprodução do plano externo, pois

ocorrem transformações ao longo do processo de internalização. Do plano intersíquico, as ações passam para o plano intrapsíquico. Considera, portanto, as relações sociais como constitutivas das funções psicológicas do homem. Essa visão de Vygotsky deu o caráter interacionista à sua teoria.

Os estudos de Vygotsky contribuíram significativamente na compreensão sobre os mecanismos de aprendizagem. Com base em seus estudos, é inconcebível pensar uma prática educativa sem favorecer as interações entre os educandos. É comum que nas turmas existam educandos em diferentes estágios de desenvolvimento, nesse sentido, a interação na execução das tarefas possibilita um intercâmbio de saberes e experiências carregados de significados. Isso porque essa experiência é mediada por meio de uma linguagem que é própria do grupo de indivíduos.

Nesse raciocínio, podemos inferir que existe um conjunto de aprendizagens que o indivíduo só alcançará se estiver em interação com seus pares em uma relação de mediação. Nas palavras de Fonseca (2018, p.70), “a proposta de Vygotsky enquadra-se em uma teoria do desenvolvimento social, na qual a interação social joga, efetivamente, um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo”, primeiro as funções de desenvolvimento cultural aparecem no nível social, e só depois em um nível individual. Fica evidente, portanto, na ótica vygotskyana, que o desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas complexas dependem do contexto social e histórico do indivíduo e da qualidade das interações que ele mantém com as pessoas do seu cotidiano.

Refletindo sobre a importância que as relações interativas desempenham no desenvolvimento das pessoas com deficiência nos espaços educativos, e como os jogos cooperativos podem ser promotores dessas interações e de aprendizagens decorrentes dessas interações, torna-se oportuno realizarmos um estado da arte sobre o uso dos jogos cooperativos no campo da Educação Especial e Inclusiva. A partir dessa pesquisa, será possível estabelecer um panorama de como esse tema vem sendo abordado pela comunidade acadêmica e identificar possíveis lacunas.

4.1.2 Estudo da arte sobre o uso dos jogos cooperativos no campo da educação especial e inclusiva

Nesta seção, iremos apresentar os resultados de uma pesquisa do tipo estado da arte, ou estado do conhecimento, feito com o objetivo de mapear, sistematizar e analisar as produções acadêmico-científicas que versam sobre o uso de jogos cooperativos no contexto da Educação

Especial e Inclusiva. Ferreira (2002) define o estado da arte/conhecimento como uma pesquisa de caráter bibliográfico delineada por ações de mapeamento e discussão de produções acadêmicas específicas de diferentes campos do conhecimento, tencionando responder quais os aspectos e dimensões são evidenciadas em diferentes épocas e lugares. Nossa intenção com este estudo é identificar possíveis lacunas no tema proposto. O *corpus* de análise pode envolver dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O percurso metodológico adotado neste estudo envolveu os seguintes procedimentos: (1) escolha das fontes de dados; (2) eleição das palavras-chave para a busca; (3) busca e armazenamento dos resultados; (4) seleção dos trabalhos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão; (5) extração dos dados dos trabalhos selecionados; (6) avaliação dos trabalhos; (7) e por último síntese e interpretação dos trabalhos, conforme preconiza (KOLLER, COUTO, HOHENDORFF, 2014). Apresentaremos a seguir uma síntese de cada etapa desta investigação, que foi realizada no ano de 2021 em bases de dados voltadas para publicação de teses, dissertações e artigo.

A escolha das fontes de dados se deu nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Google Acadêmico; Repositório da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos) e a Scientific Electronic Library Online (*Scielo*). A escolha das citadas bases se justifica por conta do grande volume de estudos disponível gratuitamente e pela facilidade de acesso e consulta aos mesmos. O repositório da UFSCAR, em especial, foi escolhido porque mantém um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Especial. Em razão disso, mantém em seu acervo bibliográfico um arcabouço de trabalhos acadêmicos sobre a temática aqui investigada.

Para pesquisa dos trabalhos, utilizamos palavras-chave, ou descritores, tais como “educação inclusiva”, “inclusão”, “educação especial”, “necessidades educacionais especiais” e “deficiência”; além do descrito “jogos cooperativos”, fazendo as seguintes combinações: “jogos cooperativos *AND* inclusão”, “jogos cooperativos *AND* educação inclusiva”, “jogos cooperativos *AND* educação especial”, “jogos cooperativos *AND* deficiência” e “jogos cooperativos *AND* necessidades educacionais especiais”, fazendo uso, como se observa, do operador booleano “*AND*”, cuja lógica requer que ambos os descritores de cada lado estejam em algum lugar do registro. No Quadro 12, consta sistematização dos descritores e das combinações feitas.

Quadro 12 - Descritores utilizados na pesquisa

Descritores que envolve à área da educação especial e inclusiva	Operador Booleano	Descritor envolvendo jogos cooperativos
Educação Inclusiva	AND	Jogos cooperativos
Inclusão		
Educação Especial		
Necessidades educacionais especiais		
Deficiência		

Fonte: Própria autoria (2022)

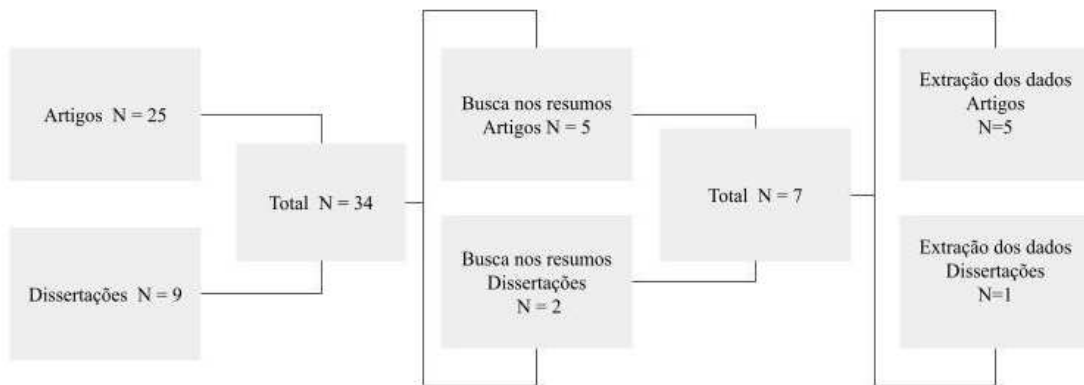
Quanto aos critérios de inclusão, foram considerados: I) - trabalhos que envolvessem pessoas com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial), ou transtornos globais do desenvolvimento no contexto de inclusão no ensino regular ou na Educação Especial; II) - trabalhos que abordassem preponderantemente a utilização dos jogos cooperativos como recurso de inclusão e aprendizagem; III) - trabalhos publicados em língua portuguesa ou espanhola; IV) estudos que abrangesse o período entre os anos de 1994 até 2021; e v) trabalhos publicados em forma de artigos, teses e dissertações, em sua integralidade. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: I) - trabalhos que não foram publicados na íntegra, com resultados inconclusivos – pois o nosso foco é fazer uma análise em trabalhos com resultados já consolidados; e II) - trabalhos pautados apenas em revisão de literatura.

Incluimos a língua espanhola nos critérios de inclusão uma vez que o tema “jogos cooperativos” é muito difundido em países que falam a língua hispânica, isso implica que existe uma grande possibilidade de encontrarmos fontes de análise. Dois autores foram fundamentais nesse processo: Brown (1994), com a obra “Jogos cooperativos: teoria e prática”, bem como Fernández-Rio (2018), com sua extensa produção acadêmica sobre o tema em questão, em destaque a obra “Atividades e jogos cooperativos”. O lastro temporal considerado (1994 até 2021) corresponde ao período de publicação de uma obra tida como referência no campo dos jogos cooperativos, de autoria de Brown (1994), já citada anteriormente, bem como a publicação da Declaração de Salamanca (1994), que figura como um “divisor de águas” no campo da educação inclusiva, e o ano de 2021 corresponde ao período em que foi desenvolvida a presente pesquisa.

Na busca inicial, encontramos um total de 34 (trinta e quatro) trabalhos, sendo 25 (vinte e cinco) artigos e 9 (nove) dissertações. Com a leitura atenta dos resumos, dos títulos e aplicando os critérios de inclusão e exclusão, esses trabalhos foram filtrados, resultando em 5 (cinco) artigos e 2 (duas) dissertações. Após mais um filtro por meio de um exame mais atento,

considerado agora mais elementos dos trabalhos como a metodologia, os resultados e as considerações finais, os trabalhos foram reduzidos para 5 (cinco) artigos científicos e 1 (uma) dissertação de mestrado, sendo estes objetos de análise nesta revisão teórica. A análise se dará sobretudo nos resultados, com foco de tentar identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa, o tipo de deficiência e os desfechos provenientes das intervenções com os jogos cooperativos.

Figura 12 - Procedimentos na análise dos trabalhos



Fonte: Própria autoria (2022)

Com vistas a uma melhor organização do corpus de análise, fizemos a extração de alguns elementos das pesquisas e os organizamos em uma planilha do Excel com base nas categorias: (1) nome dos autores; (2) localização temporal; (3) tipo de publicação; (4) idioma; (5) tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento envolvidos; (6) e os títulos das pesquisas. No Quadro 05 consta o número final de trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas a partir dos procedimentos metodológicos e dos critérios estabelecidos.

Quadro 13 - Estudos envolvendo os jogos cooperativos e a inclusão escolar

Autor(a)/Ano	Tipo de publicação	Idioma	Deficiência	Título
Yolanda, Darío e Myriam (2015)	Artigo Científico	Espanhol	Espectro Autista	<i>Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) mediante Juegos Cooperativos en un aula de educación infantil.</i>
Loureiro, Vargas e Carvalho (2015)	Artigo Científico	Português	Deficiência Intelectual	Jogos Cooperativos como ferramenta de inclusão social da pessoa com deficiência intelectual.

Sikora, Pacheco, Vagetti e Oliveira (2017)	Artigo Científico	Português	-----	O ensino dos Jogos Cooperativos e a inclusão escolar: contribuições a partir dos pressupostos de Jean Piaget.
Santos e Correia (2020)	Artigo Científico	Português	Deficiência Intelectual	O uso dos Jogos Cooperativos como estratégia pedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.
Ersching e Sell (2020)	Artigo Científico	Português	Deficiência Visual	Jogos Cooperativos de ciências: o ensino de Libras para alunos ouvintes do quinto ano
Botelho (2020)	Dissertação de Mestrado	Português	Espectro Autista	Jogos Cooperativos como ferramenta de inclusão social da pessoa com deficiência intelectual.

Fonte: Própria autoria (2022)

A maior parte dos trabalhos encontrados (n=5) são artigos científicos publicados em revistas eletrônicas, sendo três de língua portuguesa e um de língua espanhola. Encontramos apenas uma dissertação de mestrado, considerando os critérios estabelecidos. Até a data em que foi realizada esta investigação, não se identificou nenhuma pesquisa de doutorado envolvendo a temática investigada. Os trabalhos encontrados representam um lastro temporal que vai de 2015 até 2020, revelando que as discussões em torno da temática em questão vêm despertando o interesse de pesquisadores nos últimos anos.

Quatro dos trabalhos encontrados tiveram como base um plano de intervenção/ação incluindo jogos cooperativos, os quais foram vivenciados em turmas onde existiam estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em contexto de inclusão no ensino regular. Na vivência desses jogos, foi possível observar pelos autores a forma como os estudantes com deficiência interagem com seus pares, e se os jogos aqui discutidos, tomados como conteúdos estratégicos de inclusão, favoreciam ou não a participação de tais estudantes nas aulas. Destoa-se, nesse quesito, o trabalho de (ERSCHING, SELL, 2020), que implementou jogos cooperativos como ferramenta para o ensino da LIBRAS.

No que diz respeito às modalidades e técnicas de pesquisa, 5 (cinco) estudos (YOLANDA, DARÍO, MYRIAM, 2015; VARGAS, CARVALHO, LOUREIRO, 2015; SANTOS, CORREIA, 2020; ERSCHING, SELL, 2020 e BOTELHO, 2020) utilizaram-se de intervenções em forma de pesquisas participantes com viés interventivo. E as técnicas predominantes na coleta dos dados foram entrevistas individuais e coletivas, bem como o uso da observação. Os sujeitos das pesquisas, majoritariamente, foram crianças matriculadas no ensino regular, com exceção da pesquisa de Vargas, Carvalho e Loureiro (2015), na qual os estudantes participantes da pesquisa frequentavam uma escola de Educação Especial. O tipo de deficiência que apareceram com maior frequência foi a deficiência intelectual, correspondendo

a 3 (três) trabalhos (YOLANDA, DARÍO, MYRIAM, 2015; SANTOS, CORREIA, 2020; BOTELHO, 2020), seguido 2 (dois) rebanhos envolvendo o espectro autista (YOLANDA, DARÍO, MYRIAM, 2015; BOTELHO, 2020) e 1 (um) trabalho envolveu a deficiência visual. No trabalho de Sikora, Pacheco, Vagetti e Oliveira (2017), os autores não deram ênfase a nenhuma deficiência específica. A seguir, faremos uma análise individual dos trabalhos selecionados, dando um enfoque maior aos resultados alcançados e as discussões em torno deles.

Os estudos de Yolanda, Darío e Myriam (2015) pautaram sua investigação com o propósito de identificar como as metodologias cooperativas, a exemplo dos jogos cooperativos, podem melhorar as relações sociais e facilitar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os jogos foram empregados como estratégia pedagógica para propiciar comportamentos pró-sociais nas turmas onde educandos com TEA estudavam, com vistas a facilitar sua inclusão neste espaço. Ao final da investigação, os autores constataram que a intervenção com os jogos cooperativos resultou em experiências de inclusão dos educandos com TEA em sua classe, além disso, possibilitou aos educandos neurotípicos compreenderem melhor os modos de vida das crianças com TEA. Resultados semelhantes encontrou Botelho (2020) em sua dissertação de mestrado cujo objetivo foi analisar a eficácia dos Jogos Cooperativos na mediação pedagógica envolvendo educandos neurotípicos e com TEA.

A pesquisa de Vargas, Carvalho e Loureiro foi realizada com participação de 10 (dez) educandos com DI que frequentam um centro de atendimento a pessoas com deficiência e altas habilidades. Por meio de entrevistas, os pesquisadores queriam descobrir se os Jogos Cooperativos poderiam ser úteis como ferramenta de inclusão escolar desses educandos. Para tanto, todos eles experienciaram uma intervenção com base em Jogos Cooperativos, gerando algumas reflexões importantes. A primeira é que a vivência a partir dos jogos permitiu experiências de ajuda mútua entre os participantes na realização das atividades, independente de limitações psíquica ou física, predominando a união e o respeito. Ademais, os autores ainda destacam que os jogos foram importantes para estreitar as relações sociais, promovendo um maior engajamento social entre os participantes.

Sikora, Pacheco, Vagetti e Oliveira (2017), em seu artigo, investigou o potencial dos jogos cooperativos diante das propostas de inclusão escolar. Os autores utilizaram como base teórica os pressupostos da Epistemologia Genética proposta por Piaget. Partiram do pressuposto que os Jogos Cooperativos apresentam elementos que se inter-relacionam com a teoria de Jean Piaget. Desse modo, podem contribuir favoravelmente para inclusão e socialização dos

educandos com necessidades educativas especiais. Os resultados dos estudos atestam que os Jogos Cooperativos propiciaram experiências interativas entre os indivíduos, contribuindo no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo dos participantes.

Resultados semelhantes ao de Sikora, Pacheco, Vagetti e Oliveira (2017) encontraram os pesquisadores Santos e Correia (2020) ao aplicar um plano de ação com jogos cooperativos em uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de Salvador-BA. Os autores relatam que alguns educandos com DI que frequentavam essa turma eram vítimas de exclusão e segregação por seus pares nas aulas de Educação Física. Visando reverter essa lógica de exclusão, um dos pesquisadores introduziu os Jogos Cooperativos em sua prática pedagógica e evidenciou que estes jogos contribuíram para inclusão dos educandos com DI nas aulas de Educação Física, pois estimulou a participação de todos, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes inclusivas como o respeito, a solidariedade e o diálogo (SANTOS, CORREIA, 2020).

A pesquisa de Ersching e Sell (2017) utilizou os Jogos Cooperativos como ferramenta pedagógica no ensino da LIBRAS para educandos ouvintes matriculados em escolas onde existem educandos surdos matriculados. A aplicação dos Jogos Cooperativos estimulou atitudes de companheirismo e parceria entre os educandos, favorecendo o ensino e aprendizagem da LIBRAS.

Ante o exposto, constatamos, pela análise dos trabalhos, que os jogos cooperativos viabilizaram interações sociais entre os educandos com deficiência e TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) com seus pares. Considerando que os educandos com deficiência e TGD, por vezes, sofrem com o isolamento social e com a segregação, promover situações de aprendizagem onde o lúdico e a cooperação sejam elementos centrais torna-se fundamental. Contatou-se também que a partir da vivência desses jogos foi possível promover mudanças de postura em relação aos educandos com deficiência e TGD, possibilitando atitudes de acolhimento e respeito às diferenças. Portanto, os autores aqui citados situam os Jogos Cooperativos como metodologias viáveis para uma prática pedagógica alicerçada em pressupostos de uma educação inclusiva.

Verificamos também que o tema “jogos cooperativos” vem despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas. Em contrapartida, são escassos ainda os estudos que discutam sobre o uso dos Jogos Cooperativos envolvendo educandos com deficiência e TGD a nível teses e dissertações. Além disso, todas as pesquisas encontradas, majoritariamente, tiveram como sujeitos crianças. Logo, torna-se pertinente desenvolver investigações que abarquem outras

faixas etárias, a exemplo dos educandos jovens e adultos com deficiência. Esse contingente de educandos passou a frequentar com maior expressividade as escolas regulares, demandando dos educadores a adoção de estratégias pedagógicas que contribuam para sua inclusão.

5 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa tem como propósito central compreender como jogos digitais cooperativos, inseridos no Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos com deficiência, podem criar experiências de aprendizagem cooperativas. Partimos do pressuposto de que a aprendizagem cooperativa é um caminho metodológico promissor para se trabalhar em uma perspectiva inclusiva (CORREIA, COSTA, 2020), e ela pressupõe-se de três elementos estruturantes (MORAIS, BARBOSA, 2020), a saber: tende a despertar o interesse e engajamento dos estudantes; propicia o compartilhamento de conhecimentos e habilidades; e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais. A partir dessa premissa, dividimos a análise dos resultados em três categorias distintas: I) – motivação, engajamento e aprendizado; II) - compartilhamento de conhecimentos e estratégias; e III) - experiências que evidenciam habilidades sociais. Dessa forma, teremos subsídios para identificarmos se os jogos desenvolvidos nesta pesquisa têm o potencial de contribuir ou não para uma aprendizagem cooperativa, conforme preconiza Morais e Barbosa (2020) e defende Correia e Souza (2020).

Os resultados aqui analisados são provenientes da aplicação do plano de ação, o qual foi composto por jogos digitais cooperativos. A dinâmica do plano de ação sucedeu-se em 3 (três) encontros de 50 (cinquenta) minutos, assim como já mencionado na seção intitulada “DINÂMICA DO JOGO”. Em cada um desses encontros, os participantes da pesquisa vivenciaram 2 (dois) jogos digitais cooperativos, de forma coletiva, onde foi possível verificar a forma como eles interagiam entre si, com os jogos e as habilidades desenvolvidas a partir destas interações. As intervenções ocorreram nos tempos e espaços destinados ao AEE, e por conta da pandemia desencadeada pelo Covid-19, foi preciso fazer algumas adaptações, sobretudo em relação à forma de interação com os participantes, fato já explicitado em outros capítulos.

Lembrando que ao final de cada intervenção, os estudantes participaram de uma entrevista coletiva, na qual seus depoimentos foram registrados e as experiências foram gravadas por meio de uma função interna presente no aplicativo de reuniões Google Meet, aplicativo este utilizado em todas as intervenções como canal de interação com os estudantes. Utilizamos também um diário de campo, com o propósito de registrar os principais eventos observados durante toda a intervenção. No final, os resultados apresentados a seguir foram produzidos pela conjunção de todos os instrumentos e técnicas aplicadas nesta pesquisa, qual seja: o plano de ação; a entrevista; a observação sistemática e os registros audiovisuais.

Ademais, não podemos deixar de mencionar também que os 7 (sete) participantes da pesquisa são todos diagnosticados com deficiência intelectual, como já relatado na seção “SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA”. Por conta disso, algumas de suas falas podem parecer limitadas nos aspectos linguísticos, pois a deficiência intelectual se caracteriza como um estado intelectual significativamente inferior à média da população, geralmente associado a pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo, podendo ser na área da comunicação, nos cuidados pessoais, nas competências domésticas, nas habilidades sociais, na utilização dos recursos comunitários, na autonomia, na saúde e segurança, nas aptidões escolares, no lazer e no trabalho (MENDONÇA, FLAITT, 2013). Portanto, é importante que o leitor leve em consideração que estamos diante de pessoas que possuem algumas limitações cognitivas que geralmente afetam sua linguagem oral.

Sem desconsiderar tais limitações, adotamos nessa pesquisa a perspectiva histórico-cultural, na qual a deficiência passa a ser vista não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das possíveis alternativas de desenvolvimento do ser humano (DIAS, OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, apostamos nas possibilidades e potencialidades preservadas dessas pessoas, e não nas limitações e impossibilidades. Amparados na ótica vygotskiana, entendemos que todos os indivíduos possuem um potencial de modificabilidade, ou seja, todos são capazes de aprender e se desenvolver, independentemente de sua condição de deficiência, dificuldade ou disfunção (FONSECA, 2017, p.108).

5.1 Motivação, engajamento e aprendizado

A questão norteadora nesta categoria foi: os jogos vivenciados pelos participantes estimularam a motivação e o engajamento para o aprendizado? A motivação é posta como um dos pré-requisitos mais importantes para que ocorra a aprendizagem (DUMARD, 2016). Pode-se conceber a ideia de existir aprendizagem sem professor, sem livros, sem dispositivos digitais, sem escola e sem tantas outras coisas. Mas, mesmo que existam todos esses recursos favoráveis ao processo de aprendizagem, se não houver uma motivação por parte do estudante, não haverá aprendizagem (PILETTI, 2013). E sem motivação, o engajamento, por sua vez, fica prejudicado. Portanto, sem motivação, o processo de assimilação e compreensão dos conhecimentos (aprendizagem) torna-se um processo doloroso (DUMARD, 2016).

Nesse sentido, para constatar se os jogos vivenciados pelos participantes despertaram neles interesse e motivação para assimilarem os temas propostos nas intervenções, partindo do pressuposto de que manter-se motivado e engajado é uma condição imprescindível para o aprendizado, fizemos alguns questionamentos nessa direção, na tentativa de identificar a percepção deles quanto aos jogos, e o que foi possível assimilar por meio deles. Pela análise de alguns relatos, conseguimos extrair algumas menções positivas aos jogos, como “muito interessante”, “muito bom”, “achei bom”, “adorei a aula hoje”, “achei o jogo interessante”, “achei o jogo divertido”, “bacana o jogo”, “gostei do jogo”, “achei o jogo beleza”, o que nos dá a entender que os participantes avaliaram positivamente os jogos. Vejamos alguns desses relatos na íntegra:

“Muito interessante professor. Porque a gente aprende com a memória. Aprende a contar história do início ao fim.” (Relato de Miriam referente ao jogo Imagem-História)

“Os jogos hoje foram muito interessantes professor. É divertido também. No caso é... quem não consegue adivinhar aí tem que lembrar onde está o outro número que é igual. E só assim a pessoa acerta.” (Relato de Pedro referente ao Jogo Imagem-História)

“Os jogos foram muito bom professor. Exercita até a mente da gente. A memória. Gostei mais do primeiro jogo (Jogo das Três Dicas) porque ele era mais fácil.” (Relato de Miriam referente ao Jogo das Três Dicas).

“É bom que a gente aprende sobre o jogo. Achei bom. Parece com os que têm em meu tablet. Eu estava treinando enquanto o senhor estava falando aí com Marcos.” (Relato de Raquel referente ao Jogo das Três Dicas).

“É bom para exercitar a memória. Eu uso a memória para estudar, para aprender.” (Relato de João referente ao Jogo das Três Dicas).

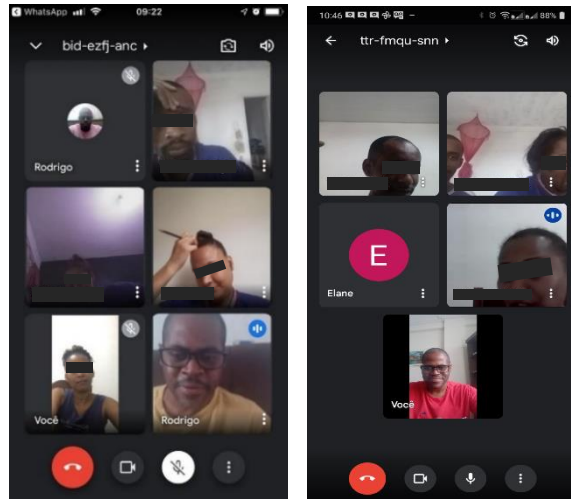
“Fez a gente aprender o que não sabe, né? Foi muito bom!” (Relato de Pedro referente ao Quiz-Game).

“Adorei a aula de hoje.” (Relato de Miriam).

Sobre a relação entre motivação e aprendizado, Dumard (2016) aponta que quando o estudante se encontra motivado, ele tem maior predisposição para realização das atividades. Sendo assim, as atividades tornam-se mais produtivas, uma vez que há um maior compartilhamento de ideias, e atitudes que fazem com que o indivíduo se sinta acolhido e pertencente ao seu grupo social. Em contrapartida, a falta de motivação resulta em uma comunicação deficitária, cria tensões em várias instâncias educativas e problemas com disciplina, cansaço, frustração e insatisfação para todos os atores do cenário educacional

(DUMARD, 2016). Nesse contexto, o educador deve assumir o papel de “gerador de situações estimulantes e eficazes” (ANTUNES, 2014, p.36), e o jogo ganha status de uma ferramenta potencializadora dos processos de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do educando.

Figura 13 – Participantes no início das intervenções



Fonte: acervo dos autores

Vale destacar que a motivação despertada nos jogadores não estava alicerçada na competição, mas na cooperação que houve entre eles para alcançar os objetivos inerentes aos jogos. Assim, o elemento motivador foi o desafio proposto, ou seja, a própria atividade e os desafios que ela impõe. Nessa lógica, as aprendizagens ganharam um lugar de destaque, e o fato de ganhar ou perder, tornou-se um detalhe frente ao envolvimento do grupo nas atividades. Como resultado, identificamos que os participantes da intervenção puderam vivenciar experiências enriquecedoras de aprendizado, tanto aqueles que detinham um maior rendimento, quanto aqueles que ainda estavam em processo de alcançar determinado conhecimento, isso porque as habilidades de cada um tornaram-se complementares.

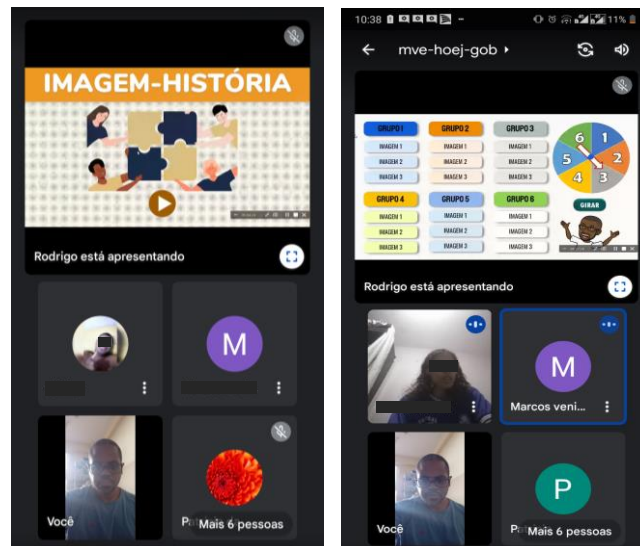
A partir dessa constatação, Morais e Barbosa (2021) descrevem que as atividades cooperativas permitem criar situação na qual a única forma de alcançar os objetivos pessoais é mediante o alcance dos objetivos coletivos, como resultado o aprendizado e o esforço empreendido tornam-se muito mais valorizados entre os participantes, aumentando assim a motivação geral pelo aprendizado. O auxílio mútuo e as oportunidades de intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os participantes que se destacavam por serem detentores de um rendimento elevado ou baixo, propiciou relações dialógicas e formativas entre os

participantes, contribuindo com a realização dos objetivos compartilhados e o surgimento de relações de interdependência positiva. A fala de Tiago sintetiza o que dissemos.

“Achei o jogo bom. Bom porque um ajuda o outro.” (Relato de Tiago referente ao Jogo das Charadas).

Sobre a interdependência positiva, o jogo "Imagem-História" (Figura 14) teve como principal característica fomentar esse princípio entre os participantes, à medida em que eles compreenderam que os esforços de cada membro não apenas beneficiam a si mesmo, mas também aos outros membros. O resultado se refletiu no compromisso que eles demonstraram com o sucesso dos outros e com o próprio, que é a base da aprendizagem cooperativa (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999). A partir dessa compreensão, as experiências com esse jogo revelaram que cada um pode assumir o status de agente fundamental para alcançar o desafio/objetivo do jogo. Desafios/objetivos estes que em vez de separar os jogadores, os uniram em uma relação de interdependência e troca. Constatamos também que o jogo favoreceu a expressão da criatividade e da dimensão simbólica, além da comunicação oral. Isso fica evidente na elaboração intelectual da narrativa criada pelos participantes na vivência desse jogo (consultar a história em anexo).

Figura 14 – Participantes interagindo com o jogo Imagem-História



Fonte: acervo dos autores

Outro aspecto observado e que merece destaque no quesito “MOTIVAÇÃO, ENGAJAMENTO E APRENDIZADO” consiste no fato de os participantes conceberem o jogo

como um elemento que favorece à aprendizagem. A relação entre jogos e aprendizagem já vem sendo discutida desde os primórdios das civilizações (LIMA, 2008). Pesquisadores contemporâneos convergem na compreensão de que os jogos são propiciadores de verdadeiros ecossistemas de aprendizagem dada das suas características imersivas e lúdicas (ALVES, COUTINHO, 2017; ANTUNES, 2014; TAVARES, 2021; TEIXEIRA, 2018). Interessante observar também a manifestação explícita que alguns deles fazem do desejo em inserir os jogos em seu processo educativo. Vejamos os relatos dos participantes que evidenciam o que foi dito:

“[O jogo] É bom para exercitar a memória. Eu uso a memória para estudar, para aprender.” (Relato de João referente ao Jogo das Três Dicas).

“Achei o jogo divertido. Aprendi um pouquinho de cada coisa. Aprendi dá deficiência. Da placa.” (relato de Mateus referente ao Quiz-Game).

“Fez a gente aprender o que não sabe, né? Foi muito bom!” (Relato de Pedro referente ao Quiz-Game).

“Achei o jogo beleza. Porque o que a gente não sabe aprende com esse jogo aí. Eu me atrapalhei um pouco.” (Relato de Marta)

“Gostaria que as atividades na sala fossem com jogos (relato de Miriam);

“Gostaria de aprender por meio de jogos.” (Relato de Tiago);

“Professor, eu vou ensinar isso aí para minha namorada.” (Relato de João).

O destaque fica por conta da fala de Mateus, na qual fica evidente a relação que ele estabelece entre diversão e aprendizagem. Sobre esse aspecto, Brotto (2013), fazendo uma distinção entre as vivências e ações presentes nas modalidades de jogos cooperativos e competitivos, destaca que nos jogos cooperativos a diversão tende a ser compartilhada com todos, diferentemente dos jogos competitivos, no qual a diversão fica às custas de alguns. Nessa mesma direção, Rau (2020) descreve que os jogos cooperativos, vivenciados no ambiente educacional, propiciam experiências de alegria, satisfação e vontade mútua de solucionar os problemas na prática das atividades. A autora citada ainda acrescenta que “o processo de jogar e divertir-se, nessa perspectiva desenvolve a integração e formas saudáveis de competição.” (RAU, 2020, p.173).

Começamos as discussões com o seguinte questionamento: os jogos vivenciados pelos participantes estimulam a motivação e o engajamento para o aprendizado? Tomando como base os relatos, bem como as observações feitas ao decorrer das intervenções, podemos afirmar que sim, os jogos aqui desenvolvidos propiciaram uma maior motivação e engajamento dos

participantes para aprendizado. Isso ficou perceptível desde o primeiro encontro, na aplicação do primeiro jogo. A interação deles com alguns jogos foi tão positiva, que alguns deles relataram que gostariam que as atividades em sala fossem por meio de jogos. Um deles, inclusive, relatou que iria recomendar os jogos para sua namorada. Vejamos tais relatos:

“Gostaria que as atividades na sala fossem com jogos” (relato de Miriam).

“Gostaria de aprender por meio de jogos” (Relato de Tiago).

“Professor, eu vou ensinar isso aí para minha namorada” (Relato de João).

Concluimos afirmando que os jogos vivenciados pelos participantes criaram circunstâncias que estimularam a motivação e o engajamento para o aprendizado. A motivação despertada nos jogadores não estava alicerçada em embates entre oponentes, como se verifica em jogos competitivos, mas em cumprir os objetivos dos jogos. Ou seja, o elemento motivador do jogo ficou por conta dos desafios inerentes a eles. Com isso, as experiências de aprendizagem cooperativa ganharam um lugar de destaque, sendo que as habilidades de cada um tornaram-se complementar na solução dos desafios impostos pelos jogos.

5.2 Experiências que evidenciam habilidades sociais

Começamos a análise deste tópico destacando que o ser humano é um ser social por natureza e se desenvolve a partir da relação com os outros. Nesse processo, a comunicação interpessoal revela-se como uma importante vertente da dimensão humana, e a qualidade de vida de um indivíduo pressupõe que ele tenha um bom repertório de habilidades sociais, que perpassa justamente pela comunicação interpessoal. À vista disso, para nos embasarmos teoricamente nas discussões que se seguem, recorreremos aos estudos de Prette e Prette (2017), por serem referência nas discussões sobre as habilidades sociais no Brasil. Sendo assim, a questão norteadora nesta categoria de análise foi: os jogos vivenciados pelos participantes estimularam o desenvolvimento de habilidades sociais?

É conhecido e documentado pela comunidade científica e especializada que as pessoas com DI apresentam dificuldades de interação social por conta de déficits nas habilidades sociais (GUSMÃO *et al.*, 2018; SILVA, ELIAS, 2018, VIÑUALES, 2019). Ante essa constatação, recomenda-se, portanto, reforçar as habilidades sociais de pessoas com DI com o propósito de ampliar suas capacidades de participação social e de sua autonomia (FERNÁNDEZ, 2016). E

uma das formas de estimular o desenvolvimento de tais habilidades é propiciando experiências em que as pessoas com DI possam conviver com o outro.

As habilidades sociais se evidenciam nas interações sociais, e pode se manifestar de forma verbal ou não verbal. Caracterizam-se como comportamentos socialmente valorizados em determinada cultura (PRETTE, PRETTE, 2017). Elas são apreendidas nas experiências de cada um, em seu contexto social, cultural e político. Dessa forma, podem modificar-se e adequar-se ao contexto por mecanismos de aprendizagem (ARANA, 2017). Quanto maior o repertório de habilidade sociais, maior a probabilidade de alcançarmos a competência social, que é outro construto atrelado às habilidades sociais.

Prette e Prette (2017) desenvolveram um Portfólio de Habilidades Sociais²⁵ em uma listagem de classes e subclasses de habilidades sociais atrelada à etapa de desenvolvimento do sujeito, incluindo também os comportamentos verbais paralinguísticos. Tomado como referência esse portfólio, foi possível constatar que, durante a intervenção com os jogos, os participantes expressaram inúmeros comportamentos que denota habilidades sociais. Nesse sentido, observamos habilidades sociais no campo da comunicação – iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, elogiar e agradecer elogios, dar opinião, se posicionar criticamente –, no campo da civilidade – cumprimentar e/ou responder a cumprimentos, agradecer, desculpar-se e outras formas de polidez normativas difundidas na cultura –, no campo da empatia – escutar – evitando interromper, expressar compreensão, demonstrar disposição para ajudar, compartilhar etc. –, além de condutas assertivas, tais como defender direitos próprios e direito de outrem, questionar, opinar, discordar, manifestar opiniões, concordar, entre outras.

Destacamos três jogos que propiciaram e potencializaram o desenvolvimento dessas habilidades. Estamos nos referindo ao “Jogo de Tabuleiro Cooperativo” (Imagem 15), ao “Quiz-Game” (Imagem 16) e ao Jogo da “Memória Paraolímpico” (Imagem 17). Começando pelo primeiro jogo, a experiência com ele favoreceu abordar diversos temas do cotidiano dos participantes de forma lúdica. Observamos que o jogo foi relevante para construção de vínculos e coesão do grupo. Constatamos também que à medida em que os participantes vivenciavam o jogo, ou seja, respondiam as questões sobre seu cotidiano, de forma dialógica e verticalizada, sentiram-se mais confiantes e entrosados. Além disso, os participantes foram estimulados a exercitar a escuta ativa, haja vista que o propósito do jogo foi criar uma circunstância lúdica

²⁵ Conferir em: DEL PRETTE, A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2017.

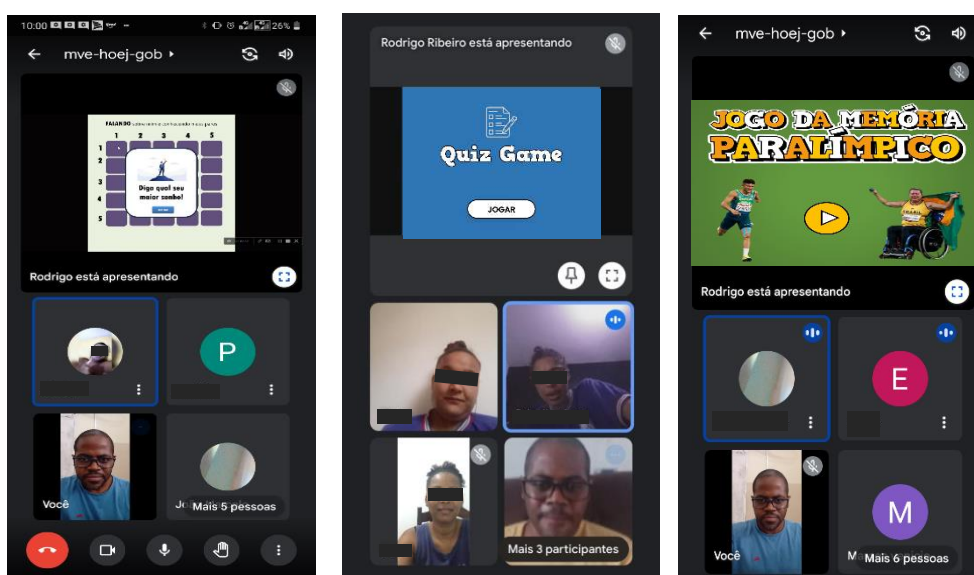
que permitisse a eles conhecerem-se mutuamente. Dessa forma, cada participante se expressou dentro de sua autenticidade. Vejamos alguns relatos referentes a esse jogo:

“Achei muito importante o jogo. Porque é coisa que a gente esquece e não sabe. Então é bom. Cada um tem seu sonho. Alguns querem casa, outros um apartamento, um emprego, uma profissão para ganhar bem. Então eu achei muito importante esse jogo” (Relato de Marta referente ao Jogo de Tabuleiro Cooperativo).

“No caso professor...Tem, no caso a pessoa que não gosta de jogar o lixo e tem outras que gosta de fazer, lavar o banheiro. Aprendi que algumas pessoas não gostam de fazer e outras sim.” (Relato de Pedro referente ao Jogo de Tabuleiro Cooperativo)

“Gostei dos jogos. É bom que cada um aprende sobre o outro.” (Relato de Raquel referente ao Jogo de Tabuleiro Cooperativo).

Figuras 15, 16 e 17 – Participantes interagindo respectivamente com o jogo de Tabuleiro Cooperativo, o Quiz-Game e com o Jogo da Memória Paraolímpico



Fonte: acervo dos autores

Como se observa a partir dos relatos, a peculiaridade desse jogo (Jogo de Tabuleiro Cooperativo), portanto, consistiu no fato dele ter viabilizado aos jogadores a oportunidade de identificar-se um com o outro quando suas concepções, sua visão de mundo, seus projetos de vida foram compartilhados e conhecidos por todos. O jogo em questão possui diversas questões, algumas delas foram sorteadas mais de uma vez. Em uma delas os estudantes deveriam relatar o que eles gostariam de aprender na escola. Três deles responderam que gostariam de aprender uma língua estrangeira, neste caso a língua espanhola. Averiguamos que essas similaridades

criaram entre eles um ponto de aproximação. Eram informações que eles desconheciam de seus pares, embora já tivessem um histórico de convivência. Nesse sentido, o jogo em questão foi importante para estabelecer esse contato mais próximo entre os participantes, favorecendo o desenvolvimento de inúmeras habilidades sociais, inclusive na área da comunicação, como a capacidade de relatar experiências pessoais, relatar acontecimentos, exercer a escuta ativa, usar tom de voz audível, fazer e responder perguntas entre outras.

Fazendo uma interlocução com o que foi dito no parágrafo anterior e os jogos cooperativos, Teixeira (2018) afirma que os estes jogos possibilitam desenvolver o espírito coletivo e criar vínculos afetivos positivos. Silva, Pines Júnior (2020), nessa mesma linha argumentativa, destaca que uma das principais características dos jogos cooperativos é a sua capacidade de promover o engajamento social por meio de relações interativas. Quando nos referimos a estabelecimento de vínculos afetivos, ao fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação, estamos falando do que Correia e Costa (2020) chamam de inclusão compreensiva, que preconiza a inclusão como uma experiência de contato com o outro que lhe é diferente. Portanto, conhecer a cultura do outro, seus modos de vida, seu cotidiano é um importante caminho para se alcançar uma cultura inclusiva, que perpassa pelo estímulo e valorização das habilidades sociais inclusivas. Logo, podemos então afirmar que as experiências com jogos cooperativos são fomentadoras de habilidades sociais inclusivas.

Sobre o segundo jogo – “Game-Quiz” (Imagem 08), a experiência com esse jogo permitiu aos participantes fazerem uma leitura crítica do seu contexto social, e assim passaram a compreender a representação social que se tem deles enquanto pessoas com deficiência. Em outras palavras, o jogo permitiu conscientizar os participantes para uma questão coletiva, que os afeta diretamente. Além disso, o jogo foi importante na medida em que ele conduziu os participantes a se perceberem como sujeitos de direitos, e conduzi-los a refletirem como a sociedade é permeada de barreiras que dificultam o seu acesso a alguns bens culturais e serviços. Na vivência desse jogo, a princípio, foi questionado sobre a compreensão que eles tinham sobre direitos, visto que esta é a temática principal do jogo. Segue alguns relatos:

No caso professor, direito é um bocado de coisas. A gente tem direito a pagar um negócio conta de luz, pagar o IPTU, que é aquele negócio que você paga de esgoto. Tem direito a ter uma saúde de qualidade. Tem direito a ir para um colégio. Direito de todo mundo estudar. Tem direito também uma saúde melhor. E tem um bocado de direito que a pessoa tem que ter (Relato de Pedro referente à questão problematizadora).

Temos direito de poder trabalhar. Direito de ir para escola. Direito de ajudar o próximo (Relato de João referente à questão problematizadora).

Analisando os relatos, de modo geral, nos surpreendemos ante o fato de alguns participantes já terem uma compreensão consolidada e assertiva sobre direitos de modo geral, outros detinham um conhecimento superficial sobre direitos que são específicos às pessoas com deficiência. Outros participantes detinha uma visão um tanto difusa sobre esse tema (ver relato de Elaine). Nesse sentido, o jogo foi importante para alguns participantes porque ele contribuiu na ampliação de sua compreensão sobre tema tratado no jogo (ver relato de Raquel), e para outros participantes o jogo revelou-se como um mediador de conhecimentos que eles ainda não detinham ou detinha de forma imprecisa e difusa. Além disso, é importante mencionar que o jogo suscitou um amplo diálogo e momentos de reflexão sobre a relevância social dos direitos já consolidados em formas de políticas públicas, e a importância de conquistar novos direitos, haja vista as inúmeras barreiras ainda existentes em nossa sociedade. Vejamos o que diz os relatos sobre o jogo e sua temática:

Achei o jogo legal, isso eu até já li professor. Minha tia fez Direito, então eu lia os livros que minha tia tinha de Direito. A maioria dos casos aí eu já sabia. Desde pequena minha tia mostrava para a agente (relato de Raquel referente ao Gama-Quiz).

Eu achei muito importante professor que a pessoa deve parar e refletir para ver o que é certo e o que é errado. Que eu sei que eu entendi em um ponto é a pessoa com deficiência têm direitos, né? (relato de Raquel referente ao Gama-Quiz).

Achei o jogo interessante. Temos que saber sobre nossos direitos (relato de Miriam referente ao Gama-Quiz).

Sobre o terceiro jogo – Jogo da Memória Paraolímpico – (Imagem 16), averiguamos que as habilidades sociais denominadas por Prette e Prette (2017) de condutas assertivas foi o que ficou mais em evidência. Estamos nos referindo às habilidades de defender direitos próprios e direito de outrem, questionar, opinar, discordar, concordar e manifestar opiniões. Dessa forma, os relatos revelaram que os participantes se veem como pessoas com deficiência, porém se veem, de igual modo, como detentores de potencialidades, embora evidenciem que existem barreiras atitudinais que superestimam suas limitações. Ante o exposto, defendem a necessidade de romper com essas visões limitantes e preconceituosas. Vejamos os relatos que demonstra o que foi dito:

“Agente que tem dificuldade mas pode fazer um bocado de coisas. Por exemplo, para a gente jogar futebol, pode jogar basquete, pode fazer caminhada, pode fazer tudo. Deficiência nenhuma impede ninguém a fazer alguma coisa assim...Jogar futebol.” (Relato de Pedro referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

“Não gostei muito não porque a pessoa perde não é?” (Relato de Miriam referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

“É muito importante a pessoa que tem deficiência no braço nadar. Eu acho tão lindo um negócio desse. Natação. Tem pessoa que quando quer vencer alguma situação a pessoa vai além né? Essa pessoa é vencedora. Eu acho tão bonito a pessoa ter uma deficiência no braço jogando vôlei, né... Muito importante isso.” (Relato de Miriam referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

“As pessoas com deficiência não são proibidas de fazer qualquer esporte. A gente aprende um pouco de cada coisa. Eu nunca vi jogos com pessoas com deficiência.” (Relato de Raquel referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

“Tem pessoas que quando quer vencer alguma situação, a pessoa vai além. Essa pessoa é vencedora, não é? Eu acho tão bonito a pessoa tendo uma deficiência no braço jogando vôlei. É muito importante isso.” (Relato de Miriam referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

“Precisamos quebrar os tabus. O preconceito tem que acabar. Só porque é deficiente não pode fazer nada, acha que deficiente é incapaz. Existe o preconceito, mas a gente tem que levantar a cabeça e quebrar as barreiras, quebrar o tabu que existe na sociedade.” (Relato de Pedro referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

“E tem pessoas também professor que fica duvidando da gente. Acha que a gente não é capaz, e isso me acaba, não vou mentir.” (Relato de Miriam referente ao Jogo da Memória Paraolímpico).

A competência de defender direitos próprios e direitos de outrem, bem como a consciência dos deveres perante a sociedade, figura como uma importante habilidade social (PRETTE, PRETTE, 2017; VIÑUALES, 2019). Tal habilidade junta-se a tantas outras em grau de importância, como as habilidades nas áreas da comunicação, da civilidade e da empatia. Viñuales (2019), nesse sentido, defende a importância de desenvolver intervenções pedagógicas lúdicas e significativas de modo a fomentar as habilidades sociais e preparar os indivíduos com DI para vida. Para a autora citada, a importância de desenvolver as habilidades sociais está no fato delas permitirem aos indivíduos com DI: (a) desenvolver-se de maneira autônoma; (b) desenvolver a capacidade de interagir e relacionar-se com as outras pessoas do seu entorno; (c) adquirir autoestima eliminando inseguranças; (d) expressão de emoções através

da linguagem verbal, de modo a criar relações positivas e mostrar-se de maneira adequada entre os outros (VIÑUALES, 2019).

Respondendo à questão posta no início das discussões, podemos afirmar que os jogos estimularam o desenvolvimento de habilidades sociais. A experiência com os jogos possibilitou aos participantes posicionarem-se frente às questões políticas, sociais e educacionais a qual estão imersos, exercer a escuta ativa, a capacidade dialógica, questionar, opinar, discordar, expor pontos de vistas, estabelecer e fortalecer vínculos afetivos e sociais, entre outras condutas, condutas que são definidas por Prette e Prette (2017) como sendo habilidades sociais. Partindo do pressuposto de que as pessoas com DI (diagnóstico dado aos participantes desta pesquisa) geralmente apresentam déficits nas habilidades sociais, e que tais habilidades são imprescindíveis para a convivência em sociedade, torna-se oportuno criar estratégias para reforçá-la, sobretudo em pessoas com DI. Nesse sentido, as experiências com os jogos atestaram que eles podem criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades sociais.

5.3 Compartilhamento de conhecimentos e estratégias

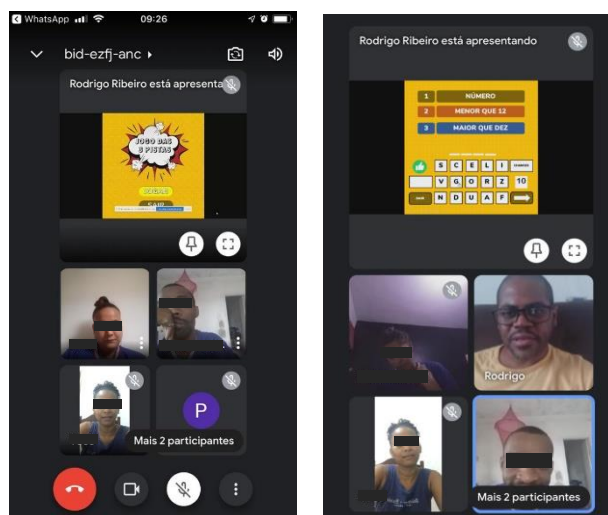
Nesta categoria de análise, o questionamento que nos norteou foi: os jogos vivenciados pelos participantes propiciaram experiências de co-aprendizagem? Uma das bases fundamentais da aprendizagem cooperativa é a noção de co-aprendizagem. Postula-se que todos os estudantes podem aprender um com o outro. Vygotsky, citado por Fonseca (2017), defende em seus estudos que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão de forma cooperativa. Portanto, para que o indivíduo se aproprie do conhecimento, ele precisa do outro que será seu mediador. Com base na concepção da aprendizagem, Morais e Barbosa (2021, p.125-126) asseveram que “(. . .) a construção do conhecimento é concebida como um processo interativo entre aluno e conteúdo em que, sob determinadas circunstâncias, os alunos podem aprender uns com os outros”.

Com relação ao que foi dito, é interessante destacar que os grupos de estudantes são comumente heterogêneos quanto ao conhecimento já adquiridos e consolidados nas diversas áreas, e uma criança, um jovem ou um adulto mais avançado numa determinada área do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento dos outros. À vista disso, nosso foco, nesta categoria de análise, é constatar se os jogos vivenciados pelos participantes favoreceram o compartilhamento de conhecimentos e estratégias entre eles, sobretudo na solução dos desafios inerentes aos jogos.

Para que ocorra de fato o compartilhamento de conhecimentos e habilidade, ou seja, para que os estudantes aprendam um com o outro, é imprescindível que o planejamento de ensino-aprendizagem potencialize e incentive as interações sociais e a interdependência positiva (FERNÁNDEZ-RÍO, 2014). Na vivência dos jogos, houve o estabelecimento de um vínculo de interdependência positiva, como já foi descrito anteriormente, todavia, as interações sociais ocorrem mediadas pelas tecnologias digitais (plataforma Google Meet). Por conta disso, constatamos que houve poucas experiências nas quais os estudantes compartilharam conhecimentos/estratégias frente aos desafios impostos pelos jogos.

O “Jogo das Três Dicas” (Imagem 16) foi o jogo que mais se destacou nesse quesito. Nesse jogo, antes de iniciá-lo, os participantes discutiram estratégias de como eles iriam descobrir a palavra misteriosa. Nesse momento, cada um pode expressar uma estratégia que acreditava ser eficiente para alcançar os objetivos do jogo. Houve confronto de diferentes pontos de vista, por consequência novos saberes emergiram dessa experiência, como a escuta ativa, que pressupõe escutar com cuidado e atenção o outro (FERNÁNDEZ, 2005). Por meio dessa habilidade, tornamo-nos conscientes do que a outra pessoa está dizendo e do que está tentando nos comunicar. Além disso, é também por meio dessa habilidade que passamos a informação ao nosso interlocutor de que estamos compreendendo o que nos disse (FERNÁNDEZ, 2005).

Figura 18 – Participantes interagindo com Jogo das Três Dicas



Fonte: acervo dos autores

Acreditamos que pelo fato de as interações terem ocorrido de forma remota, isso acabou sendo um elemento dificultante para que os participantes pudessem atuar mais efetivamente como “co-aprendizes” (FERNÁNDEZ-RÍOS, 2014, p.264). Supomos que, caso a intervenção tivesse ocorrido de forma presencial, é provável que pudéssemos observar uma maior interação dos participantes no compartilhamento de conhecimentos e estratégias na solução dos problemas impostos pelos jogos. O que não quer dizer que não houve manifestações espontâneas de auxílio mútuo, de trocas de experiências e consequentemente ampliação das experiências de aprendizagem dos participantes. Reiteramos aqui que essas experiências não ficaram tão evidentes durante as intervenções, mas se fizeram presentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propagação da cultura inclusiva nas sociedades impulsionou os sistemas de ensino a adotarem práticas que fossem mais acolhedoras e democráticas. Desse movimento, surge o paradigma da Educação Inclusiva e as diretrizes da Educação Especial. A Educação Especial, enquanto modalidade transversal da educação básica, tem como uma de suas principais ferramentas o AEE, que deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, visando eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de obterem êxito em seu processo de escolarização. O paradigma da Educação Inclusiva, por sua vez, veio para reestruturar a lógica de funcionamento das instituições de ensino, que por muito tempo mostrou-se excludente e pouco sensível à diversidade.

Por conta dessa mudança de paradigma, que afetou todo o sistema de ensino, houve um movimento de democratização das escolas, que passou a ter a obrigação legal de matricular todos os estudantes, independentemente de sua condição econômica, social, política, étnica, deficiência ou de qualquer outra natureza. Esse movimento desencadeou um aumento expressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência e TGD nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino. Na EJA, não foi diferente. Atualmente os estudantes jovens e adultos com deficiência vêm buscando a escola como uma oportunidade que lhe foi negada. Outros buscam a escola por terem vivenciado inúmeras repetências. Há também aqueles que buscam na escola um espaço para serem acolhidos. Todos estes indivíduos demandam uma prática de ensino que vá ao encontro de suas necessidades reais de aprendizagem. Isso pode ser feito com processos e recursos pedagógicos que lhes despertem o interesse para o aprendizado.

Frente a esse desafio, acreditamos que os jogos, quando inseridos nas práticas pedagógicas, podem figurar como um elemento que pode contribuir significativamente para criar experiências enriquecedoras de aprendizagem. Nessa perspectiva, essa pesquisa emerge com o seguinte questionamento: como jogos digitais cooperativos contribuem para criar experiências de aprendizagem cooperativa no atendimento educacional especializado de jovens e adultos com deficiência? Chegamos à conclusão, nesta pesquisa, que os jogos cooperativos, quando desenvolvidos levando em conta as especificidades dos estudantes que irão interagir com eles, com intencionalidade pedagógica e de forma crítica, podem, decerto, criar experiências de aprendizagem lúdicas e cooperativas.

O delineamento metodológico adotado que nos ajudou a chegarmos à conclusão desta pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como técnica de pesquisa a pesquisa-

ação, e para busca de informação foram utilizadas a observação sistemática, a entrevista semiestruturada, o diário de campo, um plano de ação composto de jogos digitais cooperativos e o registro audiovisual. A pesquisa envolveu 7 (sete) estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e que são oriundos da EJA do Colégio Estadual da Bahia, situado na cidade de Salvador-BA. Em síntese, a metodologia empregada contribuiu significativamente para os achados desta pesquisa. Destaca-se os pressupostos da pesquisa-ação, que permitiu fazer uma investigação e atuar no *lócus* de pesquisa, promovendo reflexões e produção de conhecimentos de caráter prático.

Nessas circunstâncias, o objetivo geral traçado para esta pesquisa foi alcançado. O mesmo foi desdobrado em três objetivos específicos, a saber: propor uma discussão sobre as principais nuances que envolvem o campo da Educação Especial e Inclusiva em interlocução com a EJA; conduzir os leitores a uma análise sobre o papel social dos jogos enquanto uma prática lúdico-cultural, destacando os aspectos históricos, sociais, conceituais e tipológicos; conferindo maior destaque aos jogos cooperativos; desenvolver jogos digitais com viés cooperativo e utilizá-los em um plano de ação envolvendo jovens e adultos com deficiência, no sentido de identificar seu potencial educativo em criar experiências de aprendizagem cooperativas.

Sobre o primeiro objetivo, constatamos e discutimos que ainda existem inúmeros obstáculos no ambiente escolar que precisam ser superados, com o propósito de tornar este espaço mais acolhedor e democrático. Não podemos perder de vista que as lutas sociais em prol das pessoas com deficiência impulsionam a adoção de diversas medidas no campo político, social e educacional, com isso houve significativos avanços em muitas frentes. A promulgação de leis e decretos vem promovendo mudanças estruturais na cultura escolar. Logo, podemos afirmar que as pessoas com deficiência, em especial os jovens e adultos oriundos da EJA, podem desfrutar hoje de condições mais igualitárias de acesso à educação, porém ainda enfrentam diversos obstáculos, e o AEE surge justamente com o propósito de transpor esses obstáculos.

No tocante ao segundo objetivo, verificamos que os jogos são artefatos culturais que estão presentes na maioria das civilizações. Enfatizamos que a tentativa de classificar e definir o elemento jogo é uma tarefa um tanto complexa, tendo em vista que o elemento jogo aglutina uma série de características fluidas e dinâmicas. No entanto, isso não significa que não podemos adotar uma definição quando formos utilizá-los nas práticas educativas, haja vista a existência de elementos que julgamos serem estruturais aos mesmos. Além disso, evidenciamos que as

experiências com os jogos tendem a propiciar momentos de entusiasmo, alegria e engajamento; e, no tocante aos jogos cooperativos, o destaque fica por conta de sua capacidade em propiciar a interação entre os participantes e o desenvolvimento de habilidades sociais.

O terceiro objetivo desta pesquisa, por sua vez, mostrou-se mais complexo, pois envolveu tanto o desenvolvimento dos jogos quanto sua aplicação em um plano de ação, que assumiu um caráter interventivo-investigativo. Uma síntese das análises feitas dá conta de que a motivação despertada nos jogadores não estava alicerçada no embate ou na subjugação de um adversário. O elemento motivador do jogo ficou por conta dos desafios inerentes a eles. As experiências de aprendizagem cooperativa ficaram evidentes, uma vez que as habilidades de cada um se tornaram complementar frente aos desafios impostos pelos jogos. Verificamos também que os jogos vivenciados pelos participantes estimularam o desenvolvimento de habilidades sociais, dentre elas as habilidades comunicacionais e condutas assertivas, conforme preconiza Prette e Prette (2017).

Contatamos também que os jogos contribuíram para o estreitamento de vínculos e coesão grupal. Isso fez com eles se sentissem mais confiantes e entrosados. Ademias, estimulou os participantes a exercitarem a escuta ativa e a capacidade dialógica. Além disso, notou-se que alguns jogos possibilitaram aos participantes fazerem uma leitura crítica do seu contexto social, conduzindo-os a se perceberem como sujeitos de direito. Em síntese, identificou-se o quanto a nossa sociedade é permeada de barreiras que dificultam às pessoas com deficiência de desfrutarem sua condição de cidadania. Nessa dinâmica, os temas trabalhados em alguns dos jogos (Quiz-Game e o Jogo da Memória Paraolímpico) favoreceram essa identificação por parte dos participantes.

O desenvolvimento dos jogos que compuseram esta pesquisa foi uma etapa que se mostrou desafiante. Desafiante porque a ideia inicial da pesquisa era fazê-la de forma presencial, utilizando jogos cooperativos selecionados de livros de autores brasileiros, como Brotto (2013) e Correia (2016), com o propósito de investigamos se tais jogos favoreceriam a inclusão de estudantes jovens e adultos com deficiência nas aulas de Educação Física. No entanto, como já relatado na introdução, essa ideia investigativa precisou ser adaptada para um cenário de ensino remoto, por conta da pandemia da Covid-19. Ante o exposto, fomos desafiados a criar jogos digitais com viés cooperativo, uma vez que os jogos anteriormente pensados se mostrou inviável, e para desenvolver um jogo é preciso conhecimentos em diversas áreas, tais com design e programação. Buscando formas de dirimir essa situação, recorreremos a formas alternativas de produção de jogos digitais, utilizando ferramentas alternativas, tais como o

Microsoft PowerPoint, Visual Basic – como linguagem de programação –, a plataforma Canva e Wordwall.

Os principais desafios nesta pesquisa foram por conta da própria situação pandêmica e as intercorrências relacionadas à conexão com a internet, uma vez que a intervenção foi toda mediada por aplicativos de reuniões. Além do mais, não foi possível constatar de forma tão explícita o compartilhamento de estratégias na solução de problemas que emergiram na interação com os jogos. Acreditamos que pelo fato de a interação dos participantes terem ocorrido de forma remota, essa habilidade ficou pouco evidente. O que nos impulsiona a propor futuramente uma intervenção presencial com os jogos em questão. Finalizando, identificamos a importância de se realizar mais pesquisas com os jogos digitais com viés cooperativo, sobretudo por conta de sua potencialidade em fomentar uma maior interação entre os estudantes, que consequentemente pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, S. R. **A relevância dos jogos cooperativos na formação dos professores de Educação física:** uma possibilidade de mudança paradigmática. 2004. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27945>. Acesso em: 24 de abr. 2022.
- ALIAS, G. **Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial:** princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Inclusiva. São Paulo: Cengage, 2016.
- ALVES, L. **Games e educação: desvendando o labirinto da pesquisa.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 177-186, 2013.
- ALVES, L. **Aprendizagem mediada pelos jogos digitais:** delineando design investigativo. In: SOUZA, C. R.; SAMPAIO, R. R. (Org.). Educação, Tecnologia & Inovação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 187-208.
- ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem:** Fundamentos para uma prática baseada em evidências. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2017.
- ALVES, L.; RIOS, V.; CALBO, T. **Games:** delineando novos percursos de interação. INTERSEMIOSE, [s. l.], ano 2, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2013/12/09-Lynn-Alves-Vanessa-Rios-e-Thiago-Calbo.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- AMORIM, A.; MALLOWS, D.; COSTA, P. L. S.; SANTOS, C. L. N. (Org.) **Gestão, políticas de formação, inclusão e cultura popular.** Salvador: EDUFBA, 2020.
- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia.** 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, L. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. **A vivência de professores sobre o processo de inclusão:** um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Rev. Psicopedag. v.27, n.84, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BARBOSA, L. M.; BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, M. L. **Aprendizagem Cooperativa:** fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2021.

BEDOYA, M. N. **El juego como recurso didactico:** uma reflexion educativa. Tabanque: 1990.

BELARMINO, G. D.; BEDA, J. S. L.; FERREIRA, P. N.; GOYA, D. **Critérios de Acessibilidade para Jogos Educacionais Digitais que visam o Desenho Universal.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 32., 2021, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 667-678. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/18096>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos Humanos.** Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acesso em: 01 jul. 2022.

BLANCO, M. R. **Jogos Cooperativos e Educação Infantil:** limites e possibilidades. 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-155211/pt-br.php>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo da psicologia. 13a ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BORDAS, M. A. G.; ZOBOLI, F. **Reflexão sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas:** o papel da avaliação. In: DÍAS, F. *et al.* Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOTELHO, L. C. **Seleção de comportamentos entrelaçados inclusivos de crianças através de jogos cooperativos em salas de aula com crianças com autismo.** 2020. 52f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://ppgtpc.propesp.ufpa.br/index.php/br/2-uncategorised/1746-defesa-dissertacao-2020?start=10>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf . Acesso em: 20 de abr. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 01 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Poder Legislativo.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> . Acesso em: 20 de abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul., 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2013.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. S. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020)**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e2/1–26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BONJOUR, P. **Comprendre les enjeux de l'inclusion, le détour par l'histoire**. Reliance, França, ed. 22, p. 86-90, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-86.htm>. Acesso em: 11 maio 2022.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CARVALHO, E. N. S. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 26, n. 46, p. 261–276, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CID, E. R. **Serious game para auxiliar jovens com síndrome de down a aprimorar sua expressão escrita**. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Engenharia Biomédica, Universidade de Mogi das Cruzes, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=trueid_trabalho=6256041. Acesso em: 12 maio 2022.

CUÉLLAR L Y; PÉREZ-BRUNICARDI D; IGLESIA M. **Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) mediante Juegos Cooperativos en un aula de educación infantil**. Revista Arbitrada DEL CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, v.21, p. 259-271, 2015.

CRISÓSTOMO, L. C. S.; MARINHO, M. M.; MARINHO, G. S.; MARINHO, E. S. **Avaliação de um jogo pedagógico desenvolvido com o powerpoint para o ensino de química**. Redin: Revista Educacional Interdisciplinar, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1067>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

CORREIA, P. C. H.; COSTA, P. L. S. **Os modos de conviver como suporte da inclusão compreensiva**. In: COSTA, G. dos S.; RADJADELL-PUIGGRÒS, N.; NUNES, C. P. Educação e Inclusão: desafios formativos e curriculares. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

CORREIA, P. C. H. **As práticas de inclusão na convivência com a pessoa com deficiência**. Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 56, p. 315-326, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4980>. Acesso em: 3 mai. 2022.

DANTAS FILHO, F.; GOMES, J.; MEDEIROS, G. **Reação de Saponificação no Ensino Médio por meio de um Jogo de Tabuleiro Intitulado Fábrica de Sabão**. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 5, n. 1, p. 85-105, 16 mar. 2022.

DANTAS, T. R. **A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, p. 72-88, 11. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5256>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUMARD, Kátia. **Aprendizagem e sua dimensão cognitiva, afetiva e social**. São Paulo: Cengage, 2016.

DUPIN, A. P. S. Q.; SILVA, M. O. **Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura**. Scientia Vitae. Edição especial. Vol 10. n. 29. p. 65. 2020. Disponível em: <http://revistaifpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ELOY, A. C. M.; COUTINHO, L. C. S. **O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial**. Revista Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 33, 2020, pp. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ERSCHING, C. B.; SELL, F. S. F. **Jogo cooperativo de ciências: o ensino de Libras para alunos ouvintes do quinto ano**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 267-290, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17007>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ERSCHING, C. B.; SELL, F. S. F. **Jogo cooperativo de ciências: o ensino de libras para alunos ouvintes do quinto ano**. Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 267-290, set. 2020. Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17007>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FALCÃO, A. P. **A inclusão de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncional**. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FERNÁNDEZ-RÍO, J; *et al.* **Atividades e jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FERRAZ, C. R. A; ARAÚJO, M. V.; CARREIRO, L. R. R. **Inclusão de Crianças com Síndrome De Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I**: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.397-414, Set, 2010.

FIDALGO, M. C. **Cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2501944. Acesso em: 24 de abr. 2022.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra** (Prefácio). In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e Processos de Ensino Aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GUSMÃO, E. C. R.; MATOS, G. S; ALCHIERI, J.C.; CHIANCA, T. C. M. **Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. São Paulo, v.53, p.1-9, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4. ed. São Paulo: 2000.

JANNUZZI, G. **Algumas Concepções de Educação do Deficiente**. Revista. Brasileira. Ciência e Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, 2004. Disponível: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em 10 mai. 2021.

JOHNSON, D. W; JOHNSON, R. T; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

JULL, J. **The game, the player, the world**: looking for a heart of gameness. In. Level up: digital games research conference proceedings. Utrecht University, 2003. Disponível em <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld>. Acesso: 10 mai. 2022.

LIMA, J. M. **O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 7 e.d. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOLLER, H. S.; COUTO, M. C. P. P C.; HOHENDORFF, J.V. **Manual de Produção Científica**. São Paulo: Pensa, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

LANNA J.; MARTINS M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIA, H. C. A.; PAZ, J. S.; DANTAS, T. R. **Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos?** In: AMORIM, A; DANTAS, T. R.; FARIAS, E. M. S. Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 29-52.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como faz? São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: MSV, 2007.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

MENDONÇA, D.; FLAITT, P. M. S. *Educação Física Adaptada*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

MEZZAROBA, C.; SANTANA, ÍTALO; RODRIGUES, J. C.; LISBOA, L. V.; DOS SANTOS, W. P.; ZOBOLI, F. **Levantamento da produção sobre Jogos Cooperativos no contexto da Educação Física brasileira (1990-2020)**. *Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG*, v. 3, p. e2021002, 8 junho. 2021.

MICHAEL, D.; CHEN, S. **Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform**. 2. ed. Connecticut: Cengage Learning Ptr, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos**. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16. 17, 2017.

MONTEIRO, F. P. **Transformação das aulas de Educação Física: uma intervenção através dos jogos cooperativos**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_3b7bbc4fda7864e4123d80a51d3c37. Acesso em: 24 de jun. 2002.

MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKAZAKI, T. G. **Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente**. *Revista internacional de audición y lenguaje*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 221-233, 2016. Disponível em: <http://riai.jimdo.com/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

MORAIS, A.; BARBOSA, L. M. *Aprendizagem Cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais, técnicas e métodos*. In: MORAIS, A. *et al.* (Org.) **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Cultura Acadêmica, 2021.

MOREIRA, L. M. **Jogos cooperativos e autorregulação da aprendizagem nas aulas de Educação Física**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=trueeid_trabalho=5374450. Acesso em: 24 de abr. 2022.

MURCIA, A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Tradução Valério Campo. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MUNHOZ, D. R. M.; BATTAIOLA, A. L.; CEZAROTTO, M. A. **Concepção de jogos cooperativos de tabuleiro: notas de pesquisa (videojogos)**. In: Videojogos – 10ª Conferência de ciência e artes dos videojogos, 2017, Lisboa. resumo-e-actas-videojogos-2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331480592_Concepcao_de_jogos_cooperativos_de_tabuleiro_notas_de_pesquisa. Acesso em: 12 maio 2022.

OLIVEIRA, I. A. DE; SANTOS, T. R. L. **A contribuição de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos na América Latina**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, p. 45-52, 16 ago. 2018.

ORLICK, T. **Libres para cooperar, libres para crear: nuevos juegos y deportes cooperativos**. Tradutores Miguel Martínez López e Izabel García del Río. 4. ed. Editorial Paidotribo: Barcelona, 2002.

ORLICK, T. **Vencendo a competição: como usar a cooperação**. Tradução de Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PARLEBAS, P. **Jeux, Sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice**. Institut du sport et de l'éducation physique, 1999.

PEREIRA, R. S. J. **Jogos educativos online: possibilidades e desafios para a aprendizagem dos educandos da EJA**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>. Acesso em: 12 maio 2022.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social**. SER Social, Brasília, v. 40, n. 19, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 4 mai. 2022.

PEREIRA-GUIZO, C. S. Como planejar e avaliar intervenções com jogos digitais na educação especial. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem: Saberes necessários para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2017. cap. 13, p. 269-282.

PESSOA, D. M., **Educação física, linguagem e inclusão: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11301>. Acesso em: 20 de junho. de 2020.

PETRY, A. S. Jogos digitais e aprendizagem: algumas evidências de pesquisas. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidência**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2017. cap. 3, p. 61-76.

PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Contextos, 2013.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed. São Paulo: Contextos, 2012.

PRETTE, Almir Del. PRETTE, Zilda A. P. Del. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático**. Editora Vozes: Petrópolis, 2017.

LEITE, P. S.; MENDONÇA V. G. **Diretrizes para Game Design de Jogos Educacionais**. In: Anais do XII Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital, 2013. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/17-dt-paper.pdf>. Acesso em 22 abr. 2022.

LOUREIRO, R.; VARGAS, L. S.; CARVALHO, N. O. **Jogos cooperativos como ferramenta de inclusão social da pessoa com deficiência intelectual**. XIX Conbrace VI Conice: Anais Do XIX Congresso Brasileiro | Conbrace Iv Congresso Internacional De Ciências Do Esporte Do Esporte, [s.l], p. 1-10, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/download/7357/3664>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PARLEBAS, P. **Jeux, Sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice**. Institut du sport et de l'éducation physique, 1999.

RAU, M. C. T. D. **Educação especial: eu também quero brincar! E-book**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

RICHVOLDSEN, H. **Serious Gaming: serious content in an entertaining 61 framework**. 2009. 50 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Master Of Science In Electronics, Department Of Electronics And Telecommunications, Norwegian University Of Science And Technology, Trondheim, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed., 2ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, J. B. Inclusão educacional: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade. In: SILVA, L. M; SOUZA, L. R. **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 55-75.

SANTOS, L. C.; OLIVEIRA, C. L. C. **O jogo digital Quiz dos tecidos, as contribuições da monitoria para o ensino de Histologia e para a formação acadêmica do monitor**. Horizontes, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020017, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/797>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SANTOS, R. R.; CORREIA, P. C. H. **O uso dos jogos cooperativos na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física**. In: SEMOC - Semana de Mobilização, XXI, 2018, Salvador. Anais, Salvador. Disponível em <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1067>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

SANTOS, L. F. **O uso de jogos digitais no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36127>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SANTOS, R. R.; CORREIA, P. C. H. **O uso dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de educação física.** *Diálogos e Perspectivas Interventivas*, v. 1, p. e 9985, 12 dez. 2020.

SANTOS, R. R. *et al.* C. **Jogos cooperativos e educação especial e inclusiva: uma revisão sistemática de literatura.** In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, IX, 2021. Tipo de Obra (Anais). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/>. Acesso em: 12 mai. 2022.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. **Os sujeitos educandos da EJA: um olhar para a diversidade.** *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_educandos_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHMIDT, C. *et al.* **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 14. ed. Rev. Ampl. Cortez: São Paulo, 2016.

SIKORA, G. **A concepção docente dos jogos cooperativos na Educação Física escolar: construção de instrumento avaliativo.** 2016. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016_Giseli%20Sikora.pdf Acesso em: 06 out. 2020.

SILVA, T. A. C. PINES JUNIOR, A. R. **Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2020.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SIKORA, G. *et al.* V. **O ensino dos Jogos Cooperativos e a inclusão escolar: contribuições a partir dos pressupostos de Jean Piaget.** Shème: *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, Marília, v. 9, n. 2, p. 89-111, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7663>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SOUZA NETO, F.; ALVES, L. **Jogos digitais e aprendizagem: um estudo de caso sobre a influência do design de interface.** *Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, 9.,

- 2010, Florianópolis. Proceedings do SBGames, 2010. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/673>. Acesso em 15 abr. 2022.
- TAPIA-GUTIÉRREZ, C. P. DELGADO, S. C. **Habilidades sociais relevantes: percepções de múltiplos atores educacionais**. Magis. Revista Internacional de Pesquisa Educacional. Bogotá, v. 9, n.19, p.133-148, jan. 2017.
- TAVARES, L. M. **Histórico dos jogos**. Curitiba: Intersaberes, 2021.
- TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- TELLES, L. C. M. *et al.* **Contribuições da pesquisa-ação para a Educação Inclusiva**. Concilium, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 273–283, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/115>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- TEODORO, D. L. **Aprendizagem Cooperativa no ensino de química: Investigando uma atividade didática elaborada no formato jigsaw**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências). Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.
- THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia de extensão**. Cronos, Natal, v. 3, ed. 2, p. 65-71, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.
- THISSEN, F. **Screen Design Manual: Communicating Effectively Through Multimedia**. Berlin: Springer Verlag, 2004.
- TOKARNIA, M. **Cresce o número de educandos com necessidades especiais**. Agência Brasil, [S. l.], 31 jan. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-educandos-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 29, n. 55, p. 361–372, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19693>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos** – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 de abril. de 2022.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

VALENCIA, L. A. **Breve história de las personas con discapacidad**: De la opresión a la lucha por sus derechos. Mauritius: Académica Española, 2018.

VARGAS, J. **Marco histórico de la educación especial**. Estudios sobre educación, [s. l.], n. 2, p. 129-143, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/259034>. Acesso em: 11 maio 2022.

VASCONCELOS, D. F. P. **Aprendendo com Tarefas**: jogo sério para auxílio na alfabetização de crianças com deficiência intelectual. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Engenharia Elétrica, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica, Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23039/1/AprendendoTarefasJogo.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

VILLELA, Flávia. **IBGE**: 6,2% da população tem algum tipo de deficiência. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 21 de ago. de 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia> >. Acesso em: 10 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YOLANDA, C. L.; DARÍO, P. B.; MYRIAM, I. **Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educacion infantil**. REVISTA ARBITRADA DEL CIEG, [S. l.], ano 2015, n. 21, p. 259-271, 13 fev. 2023. Disponível em: [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(259-271\)%20Cuellar%20de%20Lucas%20y%20otros%20-%20septiembre%202015_articulo_id213.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(259-271)%20Cuellar%20de%20Lucas%20y%20otros%20-%20septiembre%202015_articulo_id213.pdf). Acesso em: 1 mai. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ÁREA
DE CONCENTRAÇÃO 1**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO
NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **O POTENCIAL DOS JOGOS COOPERATIVOS DIGITAIS INSERIDOS NA PRÁTICA EDUCATIVA ENVOLVENDO JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**, de responsabilidade do pesquisador **RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: **compreender o potencial dos jogos cooperativos digitais**

inseridos na prática educativa envolvendo educandos da educação de jovens e adultos com deficiência no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Os beneficiados diretamente desta proposta de investigação e intervenção serão os estudantes que integram o segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEB, especialmente aqueles atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, compreendendo um total aproximado de 6 estuantes.

Espera-se a partir desta pesquisa desenvolver estratégias e recursos pedagógicos, buscando a inclusão por meio de processos de aprendizagem significativa e das relações de convivência mediadas pelos jogos digitais cooperativos. Tenciona-se também fomentar valores em prol de uma cultura inclusiva no ambiente escolar. Além disso, ampliar as discussões no campo acadêmico-científico sobre as propostas da educação inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos, visto que os estudos relacionando estas temáticas ainda são escassos.

Caso aceite, o Senhor (a) participará de entrevistas que será gravada pelo pesquisador RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr. (a) não será identificado. Caso queira, o senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr. (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as Leis brasileiras o (a) Sr.(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof.º Dra. Patrícia Carla da Hora Correia

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** patricia@includahora.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB - Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.:

(71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **O POTENCIAL DOS JOGOS COOPERATIVOS DIGITAIS INSERIDOS NA PRÁTICA EDUCATIVA ENVOLVENDO JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 13 de maio de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientanda)

Assinatura do professor responsável
(orientadora)

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA
COPARTICIPANTE**



**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
NTE - 26 COI). 0345 COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA -
CENTRAL**

Praça Carneiro Ribeiro, s/n Salvador — Bahia
Criado pela Lei n.º 33 de 9/3/1836 Instalado em 7/9/1837



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado O POTENCIAL DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador 02 de junho de 2021

RM Santana

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ÁREA
DE CONCENTRAÇÃO 1**

ROTEIRO DE PERGUNTAS

OBJETIVO DA PESQUISA: compreender o potencial dos jogos cooperativos digitais inseridos na prática educativa envolvendo jovens e adultos com deficiência no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

QUESTÃO 1:

Qual a sua percepção/opinião sobre os jogos vivenciados?

QUESTÃO 2:

O que foi possível aprender por meio da vivência dos jogos?

QUESTÃO 3:

Como vocês avaliam a importância de aprender por meio dos jogos?

QUESTÃO 4:

Como a cooperação foi importante para alcançar os objetivos dos jogos?

APÊNDICE D – JOGO DE TABULEIRO COOPERATIVO

JOGO DE TABULEIRO COOPERATIVO
falando sobre mim e conhecendo meus pares



JOGAR

REGRAS DO JOGO

O jogo consiste em uma tabuleiro contendo 25 questões ou proposições. Para alcançar o objetivo do jogo, a equipe deverá responder todas as questões propostas nos cartões. Inicia-se o jogo definindo a ordem de quem irá responder as questões primeiro. Feito isso, o mediador poderá iniciar o jogo clicando nos dois botões “Jogar” para acionar os dados. Na sequência, depois de sorteado os dois números, o mediado então clica na carta referente à sequência dos números exibida nos dados; o jogador então deverá responder a questão proposta na carta ou realizar o desafio que nela consta de modo que todos ouçam.

AVANÇAR

FALANDO sobre mim e conhecendo meus pares

	1	2	3	4	5
1	 QUESTÃO 1-1	 QUESTÃO 1-2	 QUESTÃO 1-3	 QUESTÃO 1-4	 QUESTÃO 1-5
2	 QUESTÃO 2-1	 QUESTÃO 2-2	 QUESTÃO 2-3	 QUESTÃO 2-4	 QUESTÃO 2-5
3	 QUESTÃO 3-1	 QUESTÃO 3-2	 QUESTÃO 3-3	 QUESTÃO 3-4	 QUESTÃO 3-5
4	 QUESTÃO 4-1	 QUESTÃO 4-2	 QUESTÃO 4-3	 QUESTÃO 4-4	 QUESTÃO 4-5
5	 QUESTÃO 5-1	 QUESTÃO 5-2	 QUESTÃO 5-3	 QUESTÃO 5-4	 QUESTÃO 5-5

1 1

JOGAR JOGAR

FALANDO sobre mim e conhecendo meus pares


	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					


Quão importante é a escola para você?
VOLTAR

QUESTÃO 2-3

FALANDO sobre mim e conhecendo meus pares


	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					


Como as pessoas com deficiência são tratadas pelas pessoas que não possuem deficiência?
VOLTAR

QUESTÃO 3-2

FALANDO sobre mim e conhecendo meus pares

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					


Escolha um colega e faça uma pergunta de algo que você gostaria de saber sobre ele!
VOLTAR

QUESTÃO 3-4

APÊNDICE E – JOGO IMAGEM-HISTÓRIA


IMAGEM-HISTÓRIA

REGRAS DO JOGO


A proposta do jogo é inventar histórias criativas e espontâneas, a partir de uma imagem apresentada ao grupo. Para começar, o mediador gira a roleta para sortear o grupo de imagens a qual o jogador poderá escolher uma. Isso será feito até que todos os jogadores escolham uma imagem. O grupo observa sua imagem e, em seguida, é convidado a inventar uma história cooperativamente, com começo, meio e fim. O primeiro jogador, então, a partir do que a imagem lhe sugere, diz uma ou duas frases. Em seguida, quem estiver ao seu lado acrescentará novas frases, buscando dar sentido ao que foi dito anteriormente. E assim por diante, até alguém concluir a história criada em conjunto.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
IMAGEM 1	IMAGEM 1	IMAGEM 1
IMAGEM 2	IMAGEM 2	IMAGEM 2
IMAGEM 3	IMAGEM 3	IMAGEM 3
GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
IMAGEM 1	IMAGEM 1	IMAGEM 1
IMAGEM 2	IMAGEM 2	IMAGEM 2
IMAGEM 3	IMAGEM 3	IMAGEM 3


GIRAR

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
IMAGEM 1		IMAGEM 1
IMAGEM 2	Maça	IMAGEM 2
IMAGEM 3	VOLTAR	IMAGEM 3
GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
IMAGEM 1		IMAGEM 1
IMAGEM 2		IMAGEM 2
IMAGEM 3		IMAGEM 3

GIRAR

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
IMAGEM 1		IMAGEM 1
IMAGEM 2	Fogão	IMAGEM 2
IMAGEM 3	VOLTAR	IMAGEM 3
GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
IMAGEM 1		IMAGEM 1
IMAGEM 2		IMAGEM 2
IMAGEM 3		IMAGEM 3

GIRAR

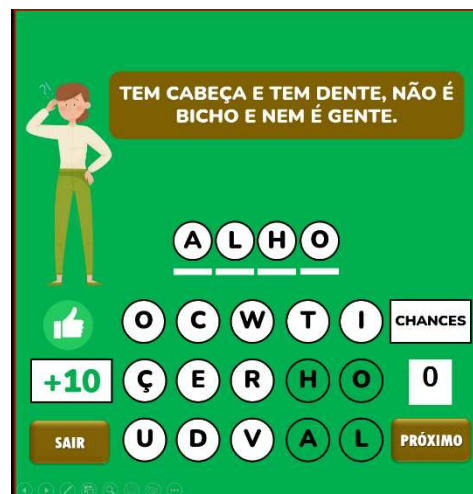
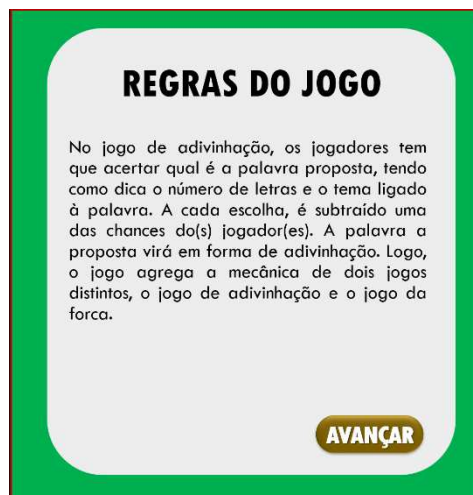
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
IMAGEM 1		IMAGEM 1
IMAGEM 2	Carro	IMAGEM 2
IMAGEM 3	VOLTAR	IMAGEM 3
GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
IMAGEM 1		IMAGEM 1
IMAGEM 2		IMAGEM 2
IMAGEM 3		IMAGEM 3

GIRAR

APÊNDICE F – JOGO DAS 3 PISTAS



APÊNDICE G – JOGO DA ADVINHAÇÃO



APÊNDICE H – JOGO DA MEMÓRIA PARALÍMPICO

JOGO DA MEMÓRIA PARALÍMPICO

REGRAS

O jogo da memória pode ser jogado por um único jogador ou vários jogadores, em competição. Aqui, faremos o jogo de forma cooperativa. O adversário será o tabuleiro com as cartas e cada dupla ou trio terá o desafio de acertar os pares de carta em cada jogada. A jogada é quando um jogador vira duas cartas e coloca-as para cima. Se o jogador virar duas cartas que não correspondem, ambas as cartas devem ser viradas para baixo novamente no mesmo local. Se as cartas corresponderem, marca o ponto. O maior desafio será descobrir as cartas antes de esgotar o tempo que será contabilizado por um temporizador.

Saiba mais

Antônio Tenório da Silva é um judoca brasileiro, considerado o maior judoca paralímpico da história. É um dos poucos do mundo a disputar tanto competições paralímpicas quanto regulares. É tetracampeão paralímpico no judô para deficientes visuais.

Saiba mais

Gabriel Bandeira, diagnosticado com deficiência intelectual, competiu nos Jogos Paralímpicos de Verão de 2020 em Tóquio, onde conquistou a medalha de ouro ao se consagrar campeão na prova de 100 metros borboleta na classe S14. O atleta marcou um novo recorde na modalidade ao concluir a prova em 54s76, superando a marca de 56s12 do recordista anterior, o britânico Reece Dunn.


Selecione o desafio!

12 16 20

INICIAR

1	2		4
	6		
	10		12

APÊNDICE I – JOGO-QUIZ COOPERATIVO



Quiz Game

JOGAR

Oi! Eu sou o Antônio. Estou aqui para acompanhar vocês neste jogo. Começaremos falando sobre alguns direitos específicos que as pessoas com deficiência têm na cidade de Salvador e no estado da Bahia.

Olá! Eu sou a Francisca. Estou aqui para acompanhar vocês também. No final das explicações, faremos um Quiz, no qual vocês poderão testar seus conhecimentos. Vamos nessa?

< >

Este é o Miguel. Infelizmente ele não pode utilizar os brinquedos deste parque porque eles não são adaptados a sua deficiência.





Está na lei! Todos os parques e espaços de lazer, construídos no Estado da Bahia, devem possuir brinquedos adaptados.

< >

1 / 14 00:00:29

Pais que possuem filhos com deficiência têm o direito à redução de carga horária de trabalho.

 **Sim**  **Não**

RESULTADO QUIZ GAME

0 Respostas Corretas	0 Respostas Incorretas	0 Pontos
----------------------------	------------------------------	-------------


< >

CRÉDITOS

Jogo produzido pelo pesquisador Rodrigo Ribeiro sob orientação da professora Dra. Patrícia Carla da Hora Correia para intervenção em uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Fonte de pesquisa do jogo:
<https://www.al.ba.gov.br>
<https://www.cms.ba.gov.br>

SAIR



APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA HISTÓRIA CRIADA PELOS ESTUDANTES NA VIVÊNCIA DO JOGO “IMAGEM-HISTÓRIA”

(Miriam) Era uma vez uma **professora**. O nome dela se chama Valdeci. Ela vai para escola para dar aula para os alunos. Para prova. Os alunos falavam para ela que a prova estava difícil. Aí a professora, distante falava para os alunos: “eu vou ficar de licença da EJA. Porque eu preciso resolver alguns problemas”. Os alunos perguntaram a professora: “ô professora, porque a senhora vai ficar de licença?” Aí a professora falava: “porque eu preciso resolver algo, pessoal, familiar, meu”. Na minha família tem muitos problemas. Aí a professora dava nota boa para os alunos.

(Raquel) A professora, ela ficou pensativa e foi para casa. Quando chegou em casa, lavou as mãos por causa do Coronavírus. Tomou banho. E quando chegou à mesa dela que iria almoçar, encontrou uma **mosca**. Aí ela ficou mais zangada ainda porque encontrou uma mosca na mesa que ele iria comer.

(Marta) A professora foi no micro-ondas esquentar a comida para almoçar meio-dia. Aí o **policial** chegou em casa e foi esquentar o almoço. O micro-ondas pegou fogo. O policial pegou e meteu o cassetete no micro-ondas e o micro-ondas quebrou. Aí ele foi para rua e quem ele encontrou na frente foi batendo porque ele não comeu. (Mateus) O policial estava retado porque não tinha almoçado. Aí ele também descontou a raiva. Foi até a **geladeira** para ver se tinha alguma coisa. Achou um refrigerante e tomou. E também achou uma cerveja. Essa cerveja ele tomou e saiu dando cassetada em todo mundo.

(Tiago) Mais aí... Depois que o policial saiu batendo em todo mundo, ele abriu a geladeira e encontrou o refrigerante e a cerveja e continuou nervoso. Quando ele deu de cassetete em alguém, ele encontrou um policial que deu de cassetete nele também. Afinal, o que ele estava fazendo, a outra pessoa fez a mesma coisa. Isso machucou o rosto dele. Estavam passando algumas pessoas que ligaram para SAMU. A SAMU veio e tinha uma **médica**. Por sorte que a médica não era igual ao policial. Ela foi muito simpática. Muito gentil. Ela fez os primeiros atendimentos e encaminhou ele para os primeiros atendimentos.

(Elaine) O policial foi na cozinha [no hospital] e encontrou um **fogão**. Pegou uma xícara de arroz para fazer arroz e feijão para comer. (Marcos): Aí ele fez o suco com o **limão** para comer com a comida. (Ruth) Aí ele acabou de comer, pegou a e foi para shopping.

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O potencial dos jogos digitais cooperativos na mediação pedagógica com estudantes jovens e adultos com deficiência. **Pesquisador:** RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50280021.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.998.849

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado O potencial dos jogos digitais cooperativos na mediação pedagógica com estudantes jovens e adultos com deficiência, do pesquisador RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS, de abordagem qualitativa, permite estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas complexas relações sociais as quais se estabelecem nos variados espaços. Como estratégia metodológica, opta-se pela pesquisa-ação, tendo como base um plano de intervenção. Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratório.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o potencial dos jogos digitais cooperativo na mediação pedagógica com jovens e adultos com deficiência no contexto da educação especial e inclusiva

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios está assim apresentado:

Riscos:

Os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos, pois a interação com os sujeitos participantes ocorrerá por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, especificamente o Google Meet.

Algumas intervenções demandarão dos participantes movimentos corporais, portanto podem ocorrer choques, quedas, escorregões, entre outros. No entanto, serão tomados todos os cuidados possíveis para que tais situações não ocorram: orientar os participantes sobre os riscos; no caso da utilização de algum material pedagógico; certificar se ele oferece algum risco na interação com esses objetos; solicitar que todos vistam-se adequadamente para as práticas; em linhas gerais, eliminar qualquer situação que ponha a integridade física dos participantes em risco.

Benefícios:

Este projeto de investigação e intervenção têm como benefícios: (2) contribuir para as propostas da educação especial e inclusiva; (2) desenvolver recursos pedagógicos potencialmente lúdicos que podem desencadear processos de aprendizagens significativas; (3) ampliar as discussões no campo acadêmico científico envolvendo as temáticas jovens e adultos com deficiência, educação especial e inclusiva e jogos cooperativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com temática atual e relevante para o contexto educacional; cronograma exequível; metodologia condizente com os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto. Conforme cronograma anexado, este parecer tem validade até 31 de dezembro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1740559.pdf	28/07/2021 07:30:36		Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAssinada.pdf	28/07/2021 07:29:59	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/06/2021 13:16:49	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito

Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INST ITU CIONAL_DA_PROPONENTE.pdf	15/06/2021 12:40:57	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INST ITU CIONAL_DA_COPARTICIPANTE.p df	15/06/2021 12:38:13	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	15/06/2021 06:05:04	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_ PE SQUISADOR.pdf	15/06/2021 05:29:08	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACOES_DE_CONCORDA NCI A.pdf	15/06/2021 04:59:17	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDAD E.pd f	15/06/2021 04:53:12	RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 27 de setembro de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br