



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

SALA DE RECURSOS:

**Dificuldades e possibilidades de uma prática pedagógica lúdica na
inclusão**

DENISE SOARES OLIVEIRA

ORIENTADORA: FRANCISCO NEYLON DE SOUZA RODRIGUES

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

DENISE SOARES OLIVEIRA

SALA DE RECURSOS:

**Dificuldades e possibilidades de uma prática pedagógica lúdica na
inclusão**

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Desenvolvimento Humano,
Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
– PED/IP - UAB/UnB

Orientador (a): Francisco Neylon de Souza
Rodrigues

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

DENISE SOARES OLIVEIRA

SALA DE RECURSOS:

Dificuldades e possibilidades de uma prática pedagógica lúdica na inclusão

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Francisco Neylon de Souza Rodrigues (Orientador)

Lúcia de Carvalho Brandão (Examinador)

Denise Soares Oliveira (Cursista)

BRASÍLIA/2011

Agradecimentos

Às Escolas Classes onde houve a pesquisa e em especial aos professores da Sala de Recursos que permitiram a execução da minha pesquisa.

A todas as colegas professoras que deram suporte e apoio desde a elaboração do pré-projeto ao término da monografia.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que acreditam na escola inclusiva e de que todo ser humano é capaz de aprender.

Resumo

O presente projeto pretende verificar, através da Pesquisa Qualitativa Etnográfica de que forma são aplicados os jogos e brincadeiras na integração e desenvolvimento da aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, exercidas em Salas de Recursos, de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa ocorreu através de observação das atividades promovidas por esta sala. A partir dos pressupostos teóricos do desenvolvimento cognitivo e social, que já provaram o valor da ludicidade na aprendizagem em classes comuns, a pesquisadora pretende, à luz desses estudos, verificar de que forma a ludicidade pode contribuir para o bom desempenho da aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula.

Palavras Chaves: Ludicidade, aprendizagem, prática pedagógica, ensino especial

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANEE - Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

CAAD - Centro de Apoio e Atendimento ao Deficiente

DREE – Diretoria Regional de Ensino Especial

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OP – Orientações Pedagógicas – Ensino Especial

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SR - Sala de Recursos

Sumário

Apresentação	6
I – Inclusão	13
1.1 – Um pouco da história do Ensino Especial.....	13
1.2 – No Brasil.....	14
II - Currículo	15
2.1 – Como tudo começou.....	15
2.2 – Currículo e Diversidade Humana.....	16
2.3 – Mudanças na práxis.....	16
2.4 – Do ponto de vista legal e participativo.....	17
2.5 – Mudanças no Currículo.....	19
III – O lúdico e a educação	19
3.1 – Significado e contexto escolar.....	19
3.2 – Jogo e cognição.....	20
3.3 – Promovendo a Zona de Desenvolvimento Proximal.....	21
3.4 – Jogo e emoção.....	24
3.5 – Jogo e o ensino especial.....	25
IV – Sala de Recursos	29
4.1 – Competências do profissional da Sala de Recursos.....	29
4.2 – O professor lúdico.....	31
4.3 – A ludicidade aplicada na Sala de Recursos – promovendo estímulos.....	35
4.4 – Promovendo um ambiente de aprendizagem.....	38
V – Objetivos	40
5.1 – Objetivo Geral.....	40
5.2 – Objetivos Específicos.....	40
VI – Metodologia	40
6.1 – Fundamentação.....	40
6.2 – Contexto da pesquisa.....	41
6.3 – Participantes.....	42
6.4 – Instrumentos e Procedimentos da construção (coleta) de dados.....	42
6.5 – Procedimentos das análises dos dados.....	44
VII – Resultados	45
VIII – Considerações Finais	48
IX – Referências	54
X – Anexos	58

Apresentação

Em seu artigo “*Nós e o outro: o desafio da alteridade na educação inclusiva*”, Rodrigues (2008) chama a atenção de nos dirigirmos ao outro, no outro diferente, ou como ela mesmo cita, ‘o outro tão diferente de nós’. A preocupação fundamental nas políticas de inclusão deveria ser como e quando poderemos efetivar, de fato, uma ética inclusiva que reconheça o sujeito em sua própria Alteridade. Rodrigues ainda completa o seu pensamento dizendo que a diferença já foi nomeada de várias formas. Se tomarmos um resumo histórico reconheceremos termos e expressões como: excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiências, pessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, pessoas com necessidades especiais e, considerando o espaço escolar, pessoas com necessidades especiais e até pessoas com habilidades diferenciadas. Possivelmente, e em pouco tempo estaremos utilizando novas formas ainda “mais corretas” de nos dirigirmos aos sujeitos da inclusão. Para Skliar (*apud* RODRIGUES, 2004) todas elas refletem um determinado momento histórico e político da nossa sociedade e provavelmente também não passam de uma forma, às vezes, ilusória de pensarmos que algo está mudando.

Alteridade significa viver e se colocar no lugar do outro. Portanto, a inclusão é mais do que apenas criar leis que permitam alunos com necessidades de frequentar a escola comum. É se colocar no lugar do outro, ouvi-lo, conhecer as suas dificuldades e seus desejos de estarem em convivência com seus pares, de forma igualitária. Além de dar condições, para que possam dizer o que sentem e como querem ser tratados pelas políticas públicas. Rodrigues termina reforçando que, para mudarmos a história da escola com a educação inclusiva precisamos modificar nossas práticas pedagógicas, nossas cabeças e nossos corações e assim construir um mundo constituído na própria diferença.

Sartoretto (II SEMINÁRIO NACIONAL, p. 81), diz que se procurarmos no dicionário, verificamos que a palavra *incluir* significa *compreender, abranger, fazer parte, pertencer*. No caso da escola, inclusão é estar com, é interagir com o outro em um processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma

grande dose de respeito. Diante do exposto, deve-se em uma escola inclusiva, valorizar o respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades, viabilizando a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente.

Na escola, do que vamos tratar aqui, a inclusão de pessoas com necessidades precisam de mais do que ações educativas. Precisam que a escola inclusiva possa acolher todas as pessoas, sem exceção, com necessidades que as olhem como indivíduos capazes de realizarem atividades dentro de suas condições, avançando em suas habilidades motoras ou cognitivas, de forma que se sintam pertencentes de uma comunidade e de uma sociedade.

Mas sabemos das dificuldades que encontramos quando se trata de mudanças, sejam derivadas de nossa resistência, de nossa angústia, de um grupo ao qual pertencemos ou de nossa ansiedade ante o desconhecido. Mas é necessário refletir, ousar e assumir posições.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas. É fundamental uma pedagogia que se amplie ante as diferenças do alunado. E a inclusão de crianças deficientes nas escolas de classe comum está cada vez mais presente nos dias de hoje e isso é uma boa notícia quando se refere às mudanças de comportamentos, posturas pedagógicas, nova filosofia de educação e respeito à diversidade, de forma que, desde pequena convivendo, se relacionando com as diferenças, a criança aprende de forma enriquecedora e diversificada, compreensão e ajuda mútua a quem necessita lidar com o capaz ou menos capaz, aportando uma experiência rica de solidariedade. Assim, a escola muda, transformando o sistema educacional que deve acompanhar as necessidades dos alunos e o acolhimento se torna peça chave para a realização de um espaço realmente inclusivo, passando a ser o lugar mais apropriado para a construção de aprendizagem de cidadania e respeito.

A Declaração de Salamanca, que é um Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha,

em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Proclama que toda criança tem direito à educação através de oportunidades de aprendizagem adequadas às suas características, interesses, habilidades e necessidades únicas. E quando se refere à Educação Especial, afirma que os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE devem ter acesso à escola regular, dentro de uma pedagogia centrada na criança, atendendo às suas necessidades.

Escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994)

De fato, a inclusão na sala de aula está sendo aprendida no dia-a-dia, com a experiência de cada professor e dos demais alunos. Esse é o começo para se conquistar o paradigma da inclusão social na vida educacional, redefinindo e reestruturando a prática educativa de tal forma que ela seja capaz de acolher e trabalhar todo o aspecto da diversidade humana representado pelos alunos. (MEC - Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade – 2007, vol. 2). A inclusão obriga o sistema educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar, a ter um novo entendimento do que é aprendizagem, desaparecendo assim, as escolas e classes segregadoras.

Diante do exposto, a escola deve buscar estratégias que permitam que os ANEE possam estar inseridos em uma proposta pedagógica que viabilize o desenvolvimento de suas potencialidades, sua integração na sociedade e exercer a cidadania. Dentro deste cenário, os profissionais devem estar preparados para esse atendimento e acolhimento de forma que reduzam os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente da sociedade em que vive. O movimento atual é de construção.

Carvalho (2010) levanta a discussão sobre uma sociedade que prima pelo padrão da “normalidade” e que as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram no “padrão” estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas. Conclui citando que essas pessoas

experimentam a diferença de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se como alvos de críticas e de não reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado.

No processo de promoção da inclusão na escola, surge um profissional que vem para viabilizar a intermediação do aluno e as suas necessidades aos conteúdos curriculares e integração com seus pares na sala de aula e professor regente. O professor da SR é o mediador desse processo de inclusão que apoia, orienta e minimiza todo e qualquer tipo de dificuldade encontrada pelos ANNE em sua participação no ambiente escolar e social, com estratégias, propostas diferenciadas, esse profissional propicia um ambiente inclusivo, oportunizando o aluno criar suas próprias condições de aprendizagem e de socialização.

No vislumbamento de estratégias, propostas e metodologias, o professor da SR deve buscar sempre, ações que permitam que o ANEE possa se desenvolver de forma harmoniosa, prazerosa, criativa, autônoma, segura e efetiva em seu processo de aprendizagem e em um ambiente escolar que o faça se perceber como agente de sua própria aprendizagem e de crescimento pessoal.

E nesse universo de possibilidades de favorecer a aprendizagem, propõe-se ao professor da SR, a utilização da ludicidade (jogos, brincadeiras) como meio de mediar o processo cognitivo e afetivo do ANEE, em busca de proporcionar maior segurança, capacidade e desenvolvimento para a realização de atividades que são exigidas na escola, no dia-a-dia e promover a inclusão uma vez que, o aluno se sinta capaz de avançar e crescer em suas potencialidades na aprendizagem apesar de suas dificuldades.

O presente trabalho pretende verificar o procedimento do trabalho desenvolvido na SR e se há espaço para o lúdico como um agente viabilizador do processo de inclusão e crescimento cognitivo, garantindo que isso ocorra de forma significativa para o ANNE, atendendo as especificidades de cada um desses alunos e demonstrar o resultado de estratégias lúdicas aplicadas nesse atendimento, como potencializador de processos de aprendizagem, descobrindo as competências e habilidades dos alunos. Os sujeitos envolvidos são crianças apresentam síndromes como Autismo, Down, Transtorno de Conduta, TDA-H (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Este trabalho inicia com um pequeno relato sobre a trajetória da Educação Especial e as adaptações necessárias ao seu trabalho. Em seguida, faremos uma excursão por estudos de autores diversos e de aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon, invocando sólidos argumentos em defesa do jogo, em suas múltiplas realizações, como parte integrante do processo educativo. Seguiremos brevemente sobre o papel do professor da SR neste processo de inclusão escolar.

Gostaria de ressaltar que, termos como jogo, brinquedo, brincadeira, festa, lazer, divertimento, prazer, alegria e outros termos do mesmo contexto, serão utilizados nesta pesquisa para expressar conteúdos semelhantes.

I - Inclusão

1.1 - Um pouco da História do Ensino Especial

Por muitos anos, as pessoas deficientes eram banidas da sociedade por ignorância e medo. Quando não muito, internados em sanatórios, orfanatos, prisões, ou seja, escondidos da sociedade por serem considerados incapazes de viverem no meio de pessoas tidas como “normais” e incapazes de aprenderem qualquer coisa.

No fim do século XVIII, essas pessoas passaram a frequentar outros ambientes como escolas e instituições. Porém, esses ambientes eram bem afastados da cidade como o campo, alegando que era um ambiente calmo que proporcionaria tranquilidade e cuidados que necessitavam, protegendo-as da sociedade sem que estas tivessem de suportar o seu contato.

Lima (2009) cita que com o avanço da ciência, os estudos proporcionaram um novo olhar para essas pessoas com métodos de avaliação e tratamento (médico, psicológico e educativo). Alguns defensores por uma pedagogia nova como Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), trabalhavam em educação especial e rapidamente se sente a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica. Com o passar dos anos, precisamente 1959, essa visão segregadora começa a se dissipar e um novo olhar sobre o deficiente e sua capacidade de ter um tipo de vida normal é possível e no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências

integradoras. Trata-se de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar dos outros indivíduos considerados normais. É o processo de inclusão muito falado atualmente.

1.2 – No Brasil

No Brasil, também os deficientes, na maior parte do país, eram alijados do sistema educacional. No Brasil Colônia as iniciativas começaram e foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant, e dois anos depois, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual I.N.E.S. (Instituto Nacional de Educação de Surdos). No final do império e começo da República, havia no país seis instituições que atendiam deficientes físicos, auditivos e visuais.

Com o surgimento da Escola Nova, também a educação especial ganhou outra forma de se manifestar de acordo com as exigências dos seus alunos considerados especiais. Em 1932, foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, destinada a educação de crianças “excepcionais”. Lima lembra que para a sociedade, “excepcionais” eram aquelas crianças que, por alguma anormalidade orgânica. Era uma instituição de caráter privado, mantida por seus fundadores e por doações particulares ou públicas, que veio a ser modelo na educação dessas crianças no Brasil. No momento a questão é lutar pela inclusão e integração dessas crianças não só no campo educacional, mas em toda a sociedade, incluindo o apoio e a orientação da família, profissionalização e realização pessoal de um modo geral. Outras entidades foram criadas para atender as deficiências em suas especificidades (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física, altas habilidades e mais recentemente, condutas típicas) como as APAES, AACD e outras. O processo de desenvolvimento da Educação Especial no Mundo e no Brasil está evoluindo no sentido de permitir que essas crianças possam ter mais dignidade, respeito e valorização de seu potencial acadêmico e pessoal.

II - Currículo

2.1 – Como tudo começou

Historicamente, o currículo foi implementado na perspectiva de que os alunos possuísem condições iguais para aprender um conjunto de conhecimentos padronizados que todo aluno do ensino regular deve aprender através de aulas expositivas adquirindo informações necessárias a realização de provas. Em sua concepção tradicional, os conteúdos são fragmentados e seguem uma sequência para que os alunos possam adquirir os conhecimentos.

A LDB profere que os sistemas de ensino devem assegurar aos ANEE, mudanças no currículo, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e o currículo deve ser o foco inicial. A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003 (DUTRA & GRIBOSKI, 2003).

Essa política coloca para os sistemas de ensino regular, a tarefa de elaborar um projeto pedagógico inclusivo, um implementar de propostas e atividades diversificadas, um planejamento com recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo. Essa ação conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem.

E esse conjunto de informações quando são transmitidos e o aluno demonstra não conseguir aprender seguindo este tipo de abordagem, ele falha e não há uma reformulação ou adequação. Por isso, esse tipo de currículo não é aceitável quando se fala de inclusão e tem gerado várias discussões e sérios problemas. A falta de adaptação à diversidade, inerente às experiências pessoais, tem provocado rejeição à inclusão.

2.2 – Currículo e Diversidade Humana

Alguns estudiosos (CARVALHO, 2004; MANJÓN, 1995; PASTOR & TORRES, 1998) entendem que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos, igualdade de possibilidades e direitos, ainda que eles apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando não apenas a igualdade de oportunidades, mas, principalmente, oferecendo a equidade de condições.

Atualmente, o currículo deve estar comprometido com a diversidade humana e com as diferenças culturais que compõe a realidade da escola. O currículo de uma escola inclusiva deve ser aberto, flexível, autônomo, comprometido com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, sejam eles especiais ou não. Que possa abranger uma proposta de conteúdos flexíveis, a partir da realidade de cada aluno.

O currículo de uma escola inclusiva deve conter características que contemple as necessidades educativas de modo que a diversidade favoreça a socialização do ensino e que potencialize os processos de colaboração reflexiva entre os profissionais que atendem os ANEE. Que estes mesmos profissionais, através de intervenções pedagógicas, possam adequar e adaptar o currículo às necessidades e interesses dos mesmos.

Além disso, deve oportunizar ao ANEE, não apenas um currículo adaptado no que se refere aos conteúdos, incluir também orientações, procedimentos e propostas concretas para efetuar as adaptações necessárias.

Os conteúdos básicos permanecem uma vez que é uma escola regular e que passa apenas a trabalhar na perspectiva inclusiva, desejando que pessoas com deficiência estejam no mesmo espaço que antes era exclusivo de alunos sem deficiência.

2.3 – Mudanças na práxis

O ECA garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, também aos que não tiveram acesso na idade própria; o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. O currículo em sua significação é o que homogeneiza os

conhecimentos, sofre adaptações e sendo um plano que operacionaliza a proposta pedagógica da escola, ao ser preparado deverá atender à filosofia educacional de inclusão, que norteará o processo para bem melhor atender os alunos para que haja o respeito à diversidade.

Porém, como sabemos, as mudanças não são fáceis e muito menos rápidas. Por isso, nem sempre a escola, o corpo diretivo educacional consegue vencer todos esses obstáculos. É preciso muito mais que leis e resoluções para a promoção da inclusão. Faz-se necessário a quebra de paradigmas de que os alunos conhecidos como ANEE, possam se interagir, se integrar, aprender e serem atendidos dentro de suas capacidades, sendo servidos em suas diferenças, através de um trabalho numa perspectiva individualizada. E para que esse processo possa ser bem sucedido, há a necessidade de se rever também a Proposta Pedagógica e investir na formação continuada dos profissionais que lidam com esses alunos, sejam eles professores, servidores e corpo diretivo.

Daí, um novo olhar para a educação afim de que possamos tornar a escola um ambiente de trocas, de aprendizagem, de aconchego, de criação de amizades e de respeito à diversidade. E a sua mudança, adaptada a essa nova realidade, faz com que os professores se sintam um pouco acuados diante do novo, do diferente, daquilo que os fazem sair da inércia, que os tira de suas fórmulas organizativas de aulas já preparadas por anos. E nessa organização, muitas vezes, a educação especial não estando inserida, os profissionais envolvidos não se sente preparados profissionalmente para atender essa clientela. E para isso, deve-se oportunizar condições para que os responsáveis ligados à educação de aprender, ensinar e incluir. O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Chamando a atenção de que, a diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de *diferentes maneiras*¹.

2.4 - Do ponto de vista legal e participativo

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no PPP, um novo olhar sobre o currículo, na metodologia

¹ Grifo meu

de ensino, na avaliação e na atitude de todos envolvidos na escola, dando suporte necessário a ações pedagógicas, seguindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.39).

Com isso, devem desenvolver um projeto educativo atrativo que cuide não somente da formação acadêmica desses alunos, mas também uma adaptação de sua prática à diversidade dos alunos. É sabido que exige dos professores se adaptarem também a novos conhecimentos de cada um de seus alunos e ajudar-lhes a progredir a partir deles mesmos, com metodologias diferenciadas, tendo em conta suas peculiaridades, suas capacidades, habilidades e ritmo de aprendizagem.

E no caso dos ANEE, o currículo deve possibilitar não apenas adaptações físicas, mas também orientações, procedimentos e propostas concretas para efetuar as respectivas adaptações, considerando:

- adequar-se e adaptar-se às necessidades dos alunos;
- aceitar a diversidade como uma condição inata dos seres humanos;
- refletir sobre o papel desempenhado pelos professores no processo de formular respostas aos alunos;
- as adequações vão favorecer o acesso e a permanência do aluno ao currículo escolar, sua implementação vai depender de decisão política da gestão escolar e instâncias político-administrativas superiores.

Assegurar a todos a igualdade de condições, acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que a escola deve manter e para isso, um apoio pedagógico que auxilia a concretização dessa ação, é a Sala de Recursos. Sala esta em que existe um profissional que dinamiza os processos de aprendizagem dos alunos ANEE e sua inclusão no ambiente escolar. Com propostas de, juntamente com o professor regente, suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação das propostas pedagógicas.

Devemos lembrar que o currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras. O estabelecimento de um currículo comum tem de ser entendido a partir de

uma concepção de currículo que seja resultado da reflexão sobre os interesses aos quais serve.

O ECA garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. O currículo em sua significação é o que homogeneiza os conhecimentos, sofre adaptações e sendo um plano que operacionaliza a proposta pedagógica da escola, ao ser preparado deverá atender à filosofia educacional de inclusão, que norteará o processo para bem melhor atender os alunos para que haja o respeito à diversidade.

2.5 – Mudanças no currículo

Quando se fala sobre mudança no currículo, não se quer dizer que se deve criar um novo currículo. Mas sim, torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Segundo as OP da DREE-SEEDF, o currículo deve ser dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes dos usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os ANEE participem de uma programação tão normal quanto possível, mas que considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO, 2003, v. 4).

III - O lúdico e a educação

3.1 – Significado e contexto escolar

A palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste *brincar* estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também a

conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.

Na escola algumas vezes, encontramos a ludicidade nos momentos do recreio ou no fim do dia esperando a hora da saída acontecer quando os conteúdos do dia já foram encerrados. E até mesmo, nos dias determinados em que se é permitido brincar no “horário de aula”. Assim, o brincar, o jogo não encontra espaço no ambiente escolar de forma que se explore todo o seu potencial pedagógico e os professores perdem grandes oportunidades de envolver mais o aluno no tema que está sendo desenvolvido em sala, através de um recurso imensamente prazeroso e eficiente no desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias à aprendizagem.

3.2 – Jogo e cognição

Na concepção de alguns professores, a cognição é o aspecto primordial da educação. Atualmente, estudos revelam que a educação vai além do desenvolvimento cognitivo, pois compreendemos que a criança não é apenas uma parte, que é um todo, onde cognição, motricidade e emoção fazem parte da totalidade da vida.

Cunha (1994) cita Dewey que comenta que a educação deve criar um ambiente que impeça o estudante de atribuir aos saberes escolares uma conotação artificial; o conhecimento oriundo do estudo das matérias deve ter para ele a mesma substancialidade que as experiências vividas no ambiente extra-escolar. Isso pode ser facilitado pelo uso de recursos tais como laboratórios, oficinas e atividades de jogos e dramatizações, a serem empregados sempre em associação direta com a sala de aula.

A educação brasileira é influenciada por teóricos, pensadores, autores que dizem ser possível compreender o desenvolvimento e a aprendizagem nos aspectos bio-psico-social. E após muitas pesquisas o lúdico e sua utilização têm sido salientado em inúmeros textos e valorizado nas diversas áreas do conhecimento como agente facilitador da assimilação de conteúdos, socialização e aprendizagem global da criança nos diversos campos como Psicologia, Psicoterapia e Psicopedagogia.

Para a autora Kishimoto (2001) o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento global da criança. O uso do jogo na educação significa

transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Kishimoto (2001) quando disserta sobre o seu uso pedagógico do jogo em sala de aula, fala que o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos, remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha o papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Complementando o estudo de Kishimoto, busco em Wallon (DANTAS, 1992), que reforça a ideia de que o ser humano passa do estágio puramente orgânico para o afetivo. A afetividade e inteligência entrelaçam-se onde suas reciprocidades repercutem-se constantemente, gerando momentos integrados de desenvolvimento. Assim, a educação da emoção necessita estar ligada aos propósitos da ação pedagógica. E a ludicidade permite este entrelaçamento na construção do sujeito nos momentos afetivos proporcionados na interação com o outro, na mediação do professor e através de ações lúdicas, a construção do conhecimento evolui.

3.3 – Proporcionando a Zona de Desenvolvimento Proximal

Brincando, utilizando o jogo com seus pares ou com seu professor, a criança reconstrói, reorganiza individualmente suas funções psicológicas superiores, combinação entre instrumento e o *signo* na atividade psicológica. Termo utilizado por Vygotsky (REGO, 2006), que se pode então afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. E que ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura do jogo, a criança reconstrói internamente os modos de ação realizados

externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. Deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em alguns recursos internalizados como imagens, representações mentais, conceitos, dentre outros, internalizando conhecimentos. Vygotsky chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa e afirma ainda ser esse o aspecto característico da psicologia humana. Aliadas ao processo de internalização das funções psicológicas superiores está o que Vygotsky chamou de Zonas de Desenvolvimento caracterizadas em Zona de desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial, as quais permitem compreender como se dá a efetivação do processo de internalização das funções citadas.

Ou seja, a assimilação pode relacionar à Zona de Desenvolvimento Real. A acomodação à Zona de Desenvolvimento Proximal. E, por último, temos o conceito de equilíbrio que se constitui no balanço entre assimilação e acomodação. A equilíbrio permite que a experiência externa seja incorporada à estrutura interna denominada de esquemas. É o mecanismo “auto-regulador”, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente. Para haver equilíbrio, é indispensável o desequilíbrio que é um estado de não balanço entre assimilação, acomodação e equilíbrio que é o processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. O desequilíbrio proporciona motivação, ativa o processo de equilíbrio e o esforço para retornar ao equilíbrio.

Pode-se associar estes conceitos aos de Piaget quando, em sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, que são atos que não se desassociam, não são vistos separadamente. Definiu-os como Esquemas como “estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam ao meio”. Waddworth (*apud* FORTIUM, 1996, p. 32) usados para processar e identificar a entrada de estímulos. Outro conceito importante para a teoria piagetiana é o de assimilação que não resulta em mudança de esquemas, mas afeta o seu crescimento. É ainda parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza através da integração de um novo dado perceptual, motor, conceitual aos esquemas ou padrões de comportamento já existentes.

A adaptação é mais um conceito de fundamental importância para a teoria piagetiana, pois corresponde às ações do sujeito sobre os objetos de

conhecimento, visando compreendê-los. Essa se realiza segundo uma lógica do pensamento, assim como uma lógica da ação. Ocorre mediante o funcionamento da assimilação e acomodação que é outro conceito elaborado por Piaget e utilizado para compreender os processos de organização e adaptação, a acomodação refere-se à ação dos objetos de conhecimento sobre o sujeito, modificando seus esquemas de ação ou pensamento, visando captá-los melhor. Para Piaget, não existe assimilação sem acomodação uma vez que o esquema de assimilação é geral e aplicável às várias situações particulares. A acomodação seria, portanto “*a criação de novos esquemas ou modificação de velhos esquemas*” (WADSWORTH, *apud* FORTIUM, 1996, p.6).

Vale lembrar que, Vygotsky não ignorava as definições psicológicas da espécie humana defendidas por Piaget. Mas atribui enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo através de mecanismos psicológicos que levam à aprendizagem. Rego (2006) reforça que o aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aprendizado esse que se realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características humanas e culturalmente organizadas. Assim, a partir do que a criança já consegue realizar só (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com a cooperação do outro, (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal que define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Prontas para serem percebidas e utilizadas nas realizações das atividades. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é ZDP hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOSTKY, 1984, p. 48).

Brenelli (2003) afirma que se tratando de uma intervenção pedagógica por meio de jogos, é importante destacar seu valor na aplicação à educação escolar, bem como na psicopedagogia. A importância de a criança aprender divertindo-se é muito antiga na história. Surge com os gregos e romanos, mas é

com Froebel que os jogos passam a fazer parte central da educação, constituindo o ponto mais importante de sua teoria. Educadores como Dewey, Decroly, Claparède, Montessori consideram o jogo importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, divulgando a importância do mesmo nas escolas (BRENELLI, 1986). Ainda que enfatizem objetivos direcionados aos aspectos cognitivos decorrentes de sua aplicação, quer na aprendizagem de emoções, quer como meio de favorecer os processos que intervêm no ato de aprender, não se ignora o aspecto afetivo que, por sua vez, se encontra implícito no próprio ato de jogar. Como ensinam Piaget e Inhelder (1974), em toda conduta humana o aspecto cognitivo é inseparável do aspecto afetivo, compreendido como a energética da ação que permeia a motivação, o interesse e o desejo.

3.4 – Jogo e emoção

Quando estão jogando, brincando, as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (Kishimoto, 2001).

Rego (2004) relata que para Vygotsky, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência na promoção do desenvolvimento. Ainda de acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

Brougère (1998) relata que para Vygotsky, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social (Sociointeracionismo), no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir certa ordem e uma interpretação do mundo real. Daí, a importância do brinquedo em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, considerando também o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de

traços culturais específicos.

Uma das funções sociais do brinquedo é a de ser presente destinado à criança, de forma relativamente independente do uso que se fará dele e de modo especial, será um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem, podendo compreender determinada sociedade e cultura. [...] Não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira. (p. 8)

Ainda para Brougère (2008), antes que o jogo seja considerado como lugar possível de educação, existem 3 modos principais de estabelecer relações entre o jogo e a educação:

- Trata-se de recreação. O jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral, o esforço físico. Em seguida, esforço intelectual e, enfim muito especialmente, o esforço escolar. O jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção.

- O interesse que a criança manifesta pelo jogo deve poder ser utilizado para uma boa causa. É possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico.

- O jogo permite ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a esta o ensino e a orientação do aluno. Pode-se igualmente considerar que o jogo, mas do suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considera para uma educação completa que não emite o corpo.

3.5 - Jogo e Ensino Especial

Neste caminho de discussões teóricas a respeito do valor do lúdico na prática pedagógica, devemos nos ater agora para o ensino especial, foco da pesquisa. Brenelli (2003) relata que a utilização dos jogos em contextos educacionais com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos: garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos seus professores, e por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdos. Muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é lhes imputado um fracasso que traça para elas um caminho de desesperança, evasão e repetência.

Na visão de Ornelas, comenta que a importância do lúdico na escola

pode ser avaliada por meio de resultados imediatos e ao longo do processo educativo. Inicialmente o aluno “é seduzido” pelo prazer de aprender de aprender, porque este vem cercado de atrativos motivadores intensos, sem fins produtivos e nada repressores. Outras contribuições que se fazem notar são: aumento da motivação para a aprendizagem; mobilização dos esquemas mentais; integração e desenvolvimento do ser humano em seus aspectos cognitivo, motor, afetivo e social; concretização do conhecimento através do uso de material experimental; apreensão e assimilação da realidade vivida pelo indivíduo de forma prazerosa. O material utilizado deverá ser atrativo, resistente, em quantidade suficiente e de uso seguro, devendo ser entregue e recolhido pelo professor com a ajuda dos alunos. O uso do lúdico tem em vista os seguintes aspectos:

- o jogo corresponde a um impulso natural do humano, satisfazendo à sua tendência lúdica;
- o brincar possui forte teor motivacional, por isso, mobiliza os esquemas mentais, acionando e ativando as funções psiconeurológicas;
- o brincar integra as várias dimensões do ser humano: afetivo, motor, cognitivo e social;
- o jogo desenvolve a inteligência, a concentração, a atenção, a linguagem e a sociabilidade;
- brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo-a e assimilando-a;
- brincando e jogando pode ocorrer a descoberta e a ampliação da relação com o outro, ou seja, a socialização;
- o jogo desenvolve a rapidez de reflexos, a inteligência e a vivacidade;
- o jogo ajuda na preparação par ao trabalho, pois a introduz no grupo social; a criança toma contato com as outras, habitua-se a considerar o ponto de vista de outrem e sai de seu egocentrismo original;
- o jogo auxilia a criança no processo de assimilação da realidade através da ligação que faz entre ação e a representação da mesma;
- o jogo oportuniza à criança a expressão e a integração de experiências vividas;

Para que estes aspectos possam ser identificados e

levados em conta junto aos alunos deficientes mentais, é fundamental que a escola e, mais especificamente, o professor que os atenda, esteja atento para:

- relacionar o jogo com o objetivo de aprendizagem que pretende alcançar;

- observar como o aluno está brincando, para respeitá-la, atentando para sua iniciativa, suas referências, seu ritmo de ação e suas regras de jogo;

- delimitar um espaço físico e temporal adequado à execução do jogo, oferecendo condições de exploração do mesmo;

- sugerir, estimular, explicar, sem impor determinada forma de agir;

- aproveitar a oportunidade do jogo para observar e avaliar o desenvolvimento global do aluno;

- Envolver-se na atividade proposta; a pessoa deficiente mental – assim como todos – precisa de alguém que a escute, que a motive a falar, a pensar e a inventar;

Nesta perspectiva, aprender de forma lúdica significa construir conhecimentos por meio de vivências prazerosas e potencialmente significativas, tendo o jogo, o brinquedo e a brincadeira como base da aprendizagem. Brincando e jogando, o ser humano aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, compreendendo-a e imprimindo nela as suas idiossincrasias. Ornelas ainda complementa que na educação geral e, notadamente na educação especial, o lúdico cumpre o relevante papel de ser veículo imediato e funcional de desenvolvimento e de aprendizagem, podendo ser utilizado em qualquer etapa do processo educativo. Para que isso seja possível, entende-se como relevante a criação – na escola de educação especial integrada ou inclusiva – de um espaço lúdico de inclusão, por meio do qual as crianças possam se utilizar da ludicidade para interagir e se desenvolver.

O ambiente da sala de aula deve ser fundamentalmente lúdico, a fim de proporcionar ricas experiências de caráter motor, psicológico e social, tornando a aprendizagem prazerosa, potencialmente significativa e desenvolvendo o indivíduo como um todo.

Busco em Kishimoto (2001) mais uma vez quando diz sobre o valor do jogo e a possibilidade de a criança deficiente mental aprender de acordo com o

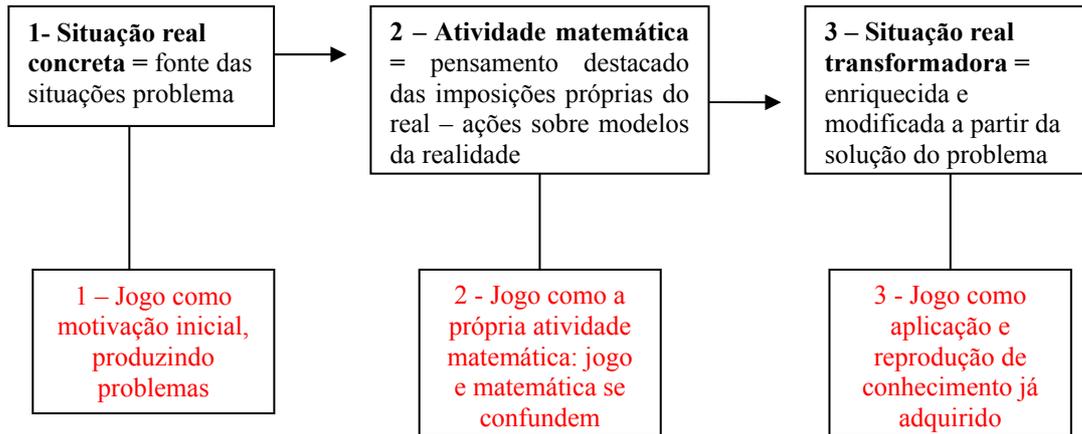
seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da auto-estima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

O jogo na educação, associado à função lúdica e à pedagogia de forma equilibrada. “O jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança (CAMPAGNE, 1989, p.112 *apud* KISHIMOTO, 1992, p. 28)

Claparède (*apud* KISHIMOTO, 1993) embora tendo consciência da natureza livre do jogo e da dificuldade lógica de propor o jogo educativo, comenta que: *Todos os jogos são, por sua própria essência, educativos. Reserva-se, porém, o nome dos jogos e de brinquedos educativos a certos jogos ou brinquedos combinados de maneira que proporcionem um desenvolvimento sistemático de espírito ou inculquem certos conhecimentos positivos.*

Essa interpretação repousa na ideia de que certos meios de aquisição de conhecimento são facilitados quando tomam a forma aparente de atividade lúdica. O jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações (Kishimoto, 1993, p. 113).

Apesar de ser um estudo sobre o brincar e a matemática, Muniz (2010) chama a atenção acerca da relação entre o jogo e a atividade matemática. Apesar de o objeto de estudo deste trabalho não remeter-se ao estudo da matemática, cito este autor porque ele nos mostra como o jogo e a matemática esquematicamente é representado conforme as ações sobre a realidade na aprendizagem matemática:



O objetivo de apresentar o quadro, é o de chamar a atenção para parte de baixo escrito em vermelho, é para mostrar as possibilidades da relação do jogo com as diversas áreas do conhecimento e de como o profissional da SR pode aproveitar esse valioso recurso no processo cognitivo do aluno na SR e na sala de aula. Nesse processo, o profissional buscará a melhor utilização do jogo, em que momento usá-lo para auxiliar o seu aluno em suas dificuldades escolares.

Quando está brincando, a criança usa muito a linguagem para discutir, debater, mostrar o seu pensamento, argumentar ou até mesmo, discorrer sobre as suas estratégias durante o momento lúdico proporcionado na sala de aula. A linguagem, utilização dos elementos de uma língua como meio de comunicação entre os homens, é o primeiro e mais importante meio de comunicação. É a linguagem que permite ao homem distinguir as coisas, defini-las, constatá-las, elevá-las ao estado do espírito. Kamii (1992) relata que jogando, a criança acabará por descobrir a verdade ao discutir bastante com outros jogadores que não concordem com ela. Encorajar a Força de ideias quando a criança é confrontada com a ideia de outra criança, conflitante com a sua que geralmente é motivada a pensar outra vez sobre o problema.

Segundo Silva (2002, p.35) os homens vão criando e sendo criados por elementos mediadores que se tornam elo de dizeres sobre práticas coletivas. É pela linguagem que o homem se comunica e se vai constituindo em suas interações, permitindo a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos em uma intrínseca relação com o funcionamento psíquico de ordem superior. O homem pode agir sobre os objetos sem que eles estejam presentes. Assim, a língua(gem) cria as

condições possíveis para o desenvolvimento cognitivo, tanto por sua limitação, na interpretação e no reconhecimento do mundo, como também pela sua flexibilidade, nos elementos que estão dispostos na dinâmica interativa.

IV - Sala de Recursos

4.1 – Competências do Profissional da Sala de Recursos

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a chance de abrir portas que nunca seriam abertas na escola brasileira e de promover mudanças, inclusive no que diz respeito ao que é aprender e ao que é ensinar (Revista Nova Escola – out/2007).

Conscientes do papel de educadores e da importância da Educação Inclusiva para a transformação da sociedade contemporânea acredita-se que a escola possa oferecer aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, complementação/suplementação de sua formação acadêmica e social. E diante das exigências desse mundo e da tamanha diversidade, requiere-se igualdade de direitos na busca por uma sociedade e uma escola mais justa e conseqüentemente numa perspectiva de escola para todos. Há a necessidade de reformulação da concepção de ensino-aprendizagem face às exigências de um mundo mais plural e humano. Com isso, diante dessa necessidade de transformar a escola um espaço mais inclusivo, surge o AEE que busca fundamentar o seu trabalho na viabilização dos preceitos de inclusão, dentro do âmbito escolar. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define o AEE como:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p.15).

Esta atribuição era de um especialista em uma deficiência e agora, o professor precisa ter uma formação mais generalista, com um conhecimento

mais amplo das dificuldades existentes na escola. Ensinar os conteúdos das disciplinas é tarefa do ensino regular e o profissional. O ANEE mesmo estando integrado no grupo em alguns aspectos do desenvolvimento necessitará de outras estratégias para que avance em suas habilidades. Estratégias estas que podem ser no aspecto de materiais, ambiente, recursos humanos e recursos pedagógicos.

A LDB, no capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses nas classes comuns.

É importante termos em mente que as pessoas que vivem o fracasso escolar, em nosso trabalho, os ANEE, têm a situação de insucesso extensiva a várias áreas de sua vida:

- no relacionamento com os pais uma vez que, eles não se sentem amados, muitas vezes;
- na escola, onde é possível que sejam rechaçados
- no grupo social quando se sentem aquém das expectativas dos outros
- consigo mesmos como consequência da autocrítica

A escola, que deveria ser um local de promoção do desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, torna-se, para muitos, palco de fracassos ou de desenvolvimento insatisfatório e precário. Mas se tornar esse local especial para o desenvolvimento, ele necessita de organização para se tornar um ambiente de aprendizagem. Com a contribuição do trabalho do AEE, aliado ao trabalho do professor regente, o aluno especial terá oportunidades, antes não existentes, de ver a SR um ambiente de aprendizagem onde as suas dificuldades possam não estar tanto em evidência, podendo assim, se ver capaz de aprender e ser mais confiante em suas capacidades para também, na sala de aula, progredir juntamente com os seus pares. Com o uso de jogos para fazer essa ponte entre a SR e a sala de aula comum, busca-se a utilização dos jogos, brincadeiras nesse processo de acreditar no potencial do aluno especial que às vezes, se encontra “escondido”. Mas para isso, tanto a professora da SR, bem como a professora regente, devem estar dispostas para mudanças em

suas práticas para um melhor trabalho pedagógico. Nessa proposta, um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem através da ludicidade.

4.2 – O professor lúdico

A introdução de um espaço de brincadeira constitui uma atividade que não é fácil de propor, uma vez que requer o desenvolvimento da habilidade de brincar do professor. Nesse sentido, a criação desse espaço da brincadeira, no qual a relação professor aluno se diferencia daquela da sala de aula, necessita de um aprendizado de ambas as partes.

Busco ajuda em Kishimoto (2001) quando diz que o mediador se encarrega não só de organizar, selecionar, estabelecer prioridades a certos estímulos mediados, mas também pode eliminar ou fazer certos estímulos entrarem de forma difusa na criança. O mediador cria no indivíduo disposições que afetam o seu funcionamento de forma estrutural. O “fracasso”, o “distúrbio” de aprendizagem, são, quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades da mediação. Essa preocupação com o mediador nos remete a dois aspectos: a qualidade de ação do mediador e os instrumentos pedagógicos.

Ainda comentando sobre a importância da qualidade da ação do mediador, Kishimoto (2001) evidencia que o mediador conheça as capacidades de seus alunos e elabore as atividades a partir dessas informações, para prover condições que estimulem o desenvolvimento. Além de desenvolver uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia, em um clima sócio-afetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições.

O professor da SR oferece um serviço especializado de natureza pedagógica que apoia e complementa o atendimento educacional realizado em classe comum, voltado ao atendimento especializado de alunos que apresentam problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbio de aprendizagem e/ou deficiência mental, condutas típicas e superdotação.

O AEE não substitui a escolarização regular. “Além destas atribuições, o AEE tem também a função de acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade dos ANEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola” (Resolução,...). Esse

trabalho é realizado pela professora da SR que, juntamente com a professora da sala comum, onde o aluno especial está inserido, desenvolvem atividades e materiais pedagógicos a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo².

Atuando de forma colaborativa com a professora regente, a professora da SR define estratégias que favoreçam o acesso do ANEE não somente aos conteúdos do currículo, mas também a sua interação no grupo. Como os diagnósticos são diversos, as ações são definidas dentro de cada uma das dificuldades dos alunos em suas deficiências específicas. Procura-se usar uma linguagem só para que o aluno não se sinta prejudicado quando necessitar de recorrer a um “norte” em seu processo escolar. Ambas devem trabalhar juntas, não apenas na elaboração de materiais, mas também em estratégias, metodologias e tratamento. Ou seja, ver no ANEE, um indivíduo capaz de crescer em seu fazer pedagógico e acreditar que o trabalho em conjunto mude a concepção negativa sobre a educação inclusiva.

Entende-se que a escola ao desenvolver o AEE deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Abrindo o espaço para a escuta do aluno, este poderá trazer conteúdos advindos de sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. Assim, o exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos. É nessa perspectiva que, de posse dos conhecimentos gerais sobre o aluno e o seu diagnóstico, o professor da SR e da sala de aula comum, traçam um plano, uma estratégia.

Cabe também a esses professores ficarem atentos para não perderem as oportunidades que se apresentam, desafiando os alunos a buscar novas informações ou mesmo, utilizar em situações novas conhecimentos já obtidos, mas é possível e desejável que o planejamento das ações diárias referentes aos projetos seja discutido, combinado e organizado com os alunos.

Os objetivos do trabalho do AEE são:

- . Desenvolver a autonomia do aluno;
- . Possibilitar meios de melhora da sua auto-estima;
- . Assegurar sua permanência em sala de aula;
- . Criar mecanismos para avançar pedagogicamente;

- . Promover melhor convivência com seus pares;
- . Interagir de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do AEE ao currículo e a sua interação no grupo.

Independente de sua dificuldade, o aluno ANEE necessita de estratégias que viabilizem o desenvolvimento de sua aprendizagem, promovendo a sua participação sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades e uma integração com seus pares. A Política Nacional complementa dizendo que, o AEE diferencia-se substancialmente da escolarização e que deve ser oferecido em horário oposto à escolarização justamente para que os alunos possam frequentar as turmas de ensino regular, cabendo ressaltar a necessidade de que o AEE se dê em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. O objetivo principal é aplicar atividades que promovam habilidades e competências pedagógicas necessárias a sua aprendizagem em sala de aula, que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais.

Sendo um processo com muitos imprevistos, estratégias, sem fórmulas prontas, revisão de posturas, exige constantemente aperfeiçoamento e busca de ações que contemplem as necessidades educativas atentas à diversidade em classe, passando a ter necessidade de se construir uma nova filosofia educativa.

Ao pensar no desenvolvimento de intervenções pedagógicas para o ANEE em uma dimensão mais cognitiva, o professor da SR busca uma prática mais voltada para o aluno, à sua necessidade e prazer em realizar as atividades propostas. Procura também, demonstrar ao AEE que a SR é um espaço de crescimento, de aprendizagem e superação.

O professor da SR, em seu papel de mediador da aprendizagem, poderá proporcionar recursos para que o aluno possa suprir suas necessidades e dificuldades na sala de aula através de dinâmicas que permitam a plena participação, considerando as suas necessidades específicas. Entretanto, alguns profissionais da SR desconsideram a importância de seu trabalho realizando tarefas de reforço, atividades de casa ou mesmo, retirando os alunos de sala apenas porque estão “dando trabalho” e não realizando atividades diferenciadas em sala de aula.

Pensar na SR com seus aspectos organizativos e funcionais, é entendê-la como espaço materialmente diferenciado com relação às funções desempenhadas pelas outras salas de aulas, impondo formas de apropriação e de utilização que nem sempre estavam legitimadas pela forma e pela cultura escolar.

Nesse contexto, percebe-se que a SR enfrenta a resistência de definir uma visão diferenciada da forma e da cultura escolares, entendidas como homogêneas ou, mais exatamente, consiste em pensar como o que de outro modo somente poderia ser enumerado como características da especialidade. A diferença está presente não somente nas relações pedagógicas. Mas também nas atividades onde a ação é inteiramente orientada em direção à aprendizagem. Por isso a proposta do uso da ludicidade na SR afim de que se possa proporcionar ao AEE, um novo olhar sobre a aprendizagem de superar, ou até mesmo, amenizar as suas dificuldades.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem, reforça Kishimoto (2001, p.36).

A mediação através do jogo tem seu valor na riqueza de possibilidades das relações sociais com os objetos lúdicos e a da aprendizagem. Vygotsky, em sua intermediação de conhecimentos científicos e tecnológicos, na busca do bem-estar social do aluno, no caso, do ANEE em sua sala de aula, que propiciará um acolhimento do novo, do diferente, da descoberta de suas capacidades cognitivas que lhe serão necessárias, nas realizações das atividades de sala em sua produção do saber científico.

Rego (2006) compreende a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Diminuir o problema do fracasso escolar quando estão associados a problemas de conduta e comportamento, desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, orgânico e motor.

4.3 - A Ludicidade aplicada na Sala de Recursos – promovendo estímulos

Como Brougère (1998) citou acima sobre o brinquedo e cultura, vale a pena refletir um pouco. Se o brinquedo faz parte da cultura da criança, fato social desde que nasce, porque não utilizar, um recurso tão vivo e tão rico na sala de aula como prática pedagógica, com objetivos de promover o desenvolvimento global do aluno e sua integração com os seus pares?

Na perspectiva teórica do sociointeracionismo, destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades. A auto-estima refere-se à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado e respeitado. E com sua auto-estima elevada, o aluno com dificuldades começa a se despontar para as suas possibilidades de crescimento escolar, integração e acreditar que é capaz de realizar atividades pedagógicas com êxito, dentro de suas habilidades e competências. E acima de tudo, dentro de suas limitações, sejam elas físicas ou cognitivas.

E quando brinca com o colega, a criança começa a perceber estratégias para a resolução de problemas. E nesse encorajamento de descobrir, arriscar, questionar, duvidar e relacionar o que já sabia e o que foi desconstruído para uma nova aprendizagem durante uma atividade lúdica com os seus pares, a criança acabará por descobrir a verdade, ao discutir bastante com os outros que não concordem com ela.

Kamii, (1992) reforça que o conhecimento lógico-matemático é construído pela coordenação de relações feita pela criança. Se a criança disser que $2+4 = 5$, ela acabará por descobrir a verdade ao discutir bastante com outros jogadores que não concordem com ela. Daí, com seus esquemas cerebrais, reelabora, reconstrói e busca soluções para vencer seus desafios e assim, criar mecanismos para possa interagir com mais segurança em atividades escolares ofertadas em sala de aula. Então, podemos considerar nesta fala, o que o jogo proporciona. Ou seja, os desafios promovem estes processos de construção de algum conceito.

Alguns autores reforçam que a tarefa dos professores deve ser a de engajar, motivar, inspirar e apoiar seus alunos no difícil processo de desenvolver, avaliar e refinar sua compreensão. Esta fala nos faz pensar no

quão é valoroso o trabalho desenvolvido pela SR. Em se tratando de crianças especiais, a nossa busca pelo conhecimento se aprofunda na tentativa de buscar meios para que esses alunos vençam os obstáculos que encontram

Com a sua inclusão na escola. Mas, como bem diz Wiske (2008), "refinar sua compreensão", podemos entender como a criação de atividades de aprendizagem que permitam que os alunos utilizem diferentes ferramentas, estratégias e inteligências para desenvolver e demonstrar sua compreensão ajuda-os a utilizar suas qualidades como base para desenvolver novas capacidades.

Após vários estudos sobre a ludicidade aplicada em sala de aula, comprovou-se que a mesma pode agir como uma opção de trabalho diferenciado, e através dela, os alunos podem vivenciar experiências criadoras, motivadas pelo processo de vivenciar, descobrir e investigar. Em muitas classes, sejam de ensino regular ou especial, a ludicidade não encontra o espaço devido. Alguns professores decidem escolher um dia da semana, como o "dia do brinquedo" acreditando que apenas esse momento seja o suficiente para que os alunos possam desenvolver a imaginação, a criatividade, processos esses imprescindíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos mesmos e que esta poderia estar mais presente no cotidiano escolar, inclusive na SR e desse modo, reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos nas atividades pedagógicas.

Para ALVES (2006) o jogo é sugerido como um mecanismo didático associado à motivação dos alunos e de real valor em sala de aula, embora não sendo o único, é ainda visto como certa resistência por parte de alguns professores por falta de conhecimento sobre o valor da ludicidade ou até mesmo, por pensar que jogos e aprendizagem em sala de aula não combinam.

O brincar, essa que constitui a atividade principal da criança, poderá ser uma grande aliada na eliminação das barreiras encontradas pelos alunos ANEE quando, diante de algumas atividades curriculares, se desestimulam, acreditando que não conseguirão resolvê-las, levando inclusive, à baixa auto-estima, violência e indisciplina.

Parafraseando Giello (*apud* BRENELLI, 1997), as situações-problemas engendradas pelo jogo durante a intervenção pedagógica constituíram um "espaço para pensar", no qual o pensamento da criança foi desafiado e sua atividade espontânea, responsável pelo desenvolvimento da inteligência, foi

desencadeada de maneira a construir novos esquemas que ampliaram as suas possibilidades adaptativas. Dito de outra forma, a criança foi solicitada a agir, e suas ações desencadearam os mecanismos responsáveis pela construção do conhecimento. Além disso, no “espaço para pensar” criado pelo jogo, houve lugar para a criança experimentar o prazer da atividade lúdica, o domínio de si, a criatividade, a afirmação da personalidade e a valorização do eu. Se o jogo exercita as possibilidades e agir, duas razões, no mínimo, poderão ser invocadas para justificar a importância da utilização dessa estratégia de intervenção pedagógica nos processos cognitivos de crianças com dificuldades de aprendizagem.

As pessoas crescem com os desafios que se apresentam a elas. Ou seja, o jogo proporciona momentos de crescimento, autoconfiança, raciocínio lógico, elaboração de estratégias, opções. Tudo o que uma boa aprendizagem necessita para ter êxitos.

4.4 – Promovendo um ambiente de aprendizagem

Quando o professor da SR cria um ambiente rico de estímulos, desafios, prazer essencialmente de ludicidade, desperta no aluno confiança e motivação para uma aprendizagem mais significativa, superando assim as suas dificuldades de forma criativa, com novas possibilidades e alternativas na solução de problemas e, conseqüentemente a superação de conflitos que o prejudicam em suas relações e atividades escolares.

O interesse apresenta-se, como se sabe, sob dois aspectos complementares. [...] é regulador de energia. Sua intervenção mobiliza as reservas internas de força, bastando que um trabalho interesse para parecer fácil e para que a fadiga diminua. É por isto que, por exemplo, os escolares alcançam um rendimento infinitivamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades. (PIAGET, 2010, p.37).

O professor da SR, buscando esses fundamentos e aplicando-os em sua práxis, poderá promover um trabalho integrado com os conteúdos e interesses dos alunos ANEE, contribuindo com a aprendizagem e, proporcionando a eliminação e diminuição das dificuldades encontradas em sala de aula comum, com a intervenção pedagógica na utilização do jogo e da brincadeira, como

forma de favorecer o desenvolvimento dos participantes.

Enquanto está envolvido em atividades lúdicas, o aluno se relaciona afetivamente com a atividade e não percebe que, enquanto brinca, se desenvolve também intelectualmente. Por isso, o trabalho com jogos e brincadeiras, propicia uma melhor relação entre professor/aluno, aluno/aluno no processo educacional. Jogando, brincando, o aluno vivencia experiências, seleciona conhecimentos, reavalia conceitos, levando ao desenvolvimento cognitivo. O ser humano tende a se sentir mais confiante a partir do momento em que se encontra em uma situação conhecida.

Discorrendo sobre o tema, Flakenbach, Ruschel e Maróstica (2002, V. 9, nº 1) comentam que a ludicidade é caracterizada pela ação de fazer experiências, vivenciar descobertas, estar presente na ação que está realizando, diferente de estar com o pensamento nos objetivos que se pretende com a tarefa. Exercitar a curiosidade é provocar a iniciativa e a vontade de aprender, aberto às novas experiências.

As estratégias de intervenção pedagógica através da ludicidade abrem caminhos para que o aluno seja desafiado, estimulando seus esquemas cerebrais na resolução de problemas e buscar alternativas, saindo de um estágio de acomodação para um estágio de conflito. Um trabalho com jogos e brincadeiras, faz com que os alunos envolvidos nas atividades propostas, percebam seus erros e se vejam capazes de resolvê-los de forma criativa. Transformando o “erro” em ferramenta de desafios que possam ser vencidos através de estratégias. Estratégias essas criadas durante o jogo e levado para a sala de aula na resolução das atividades pedagógicas, se permitindo vencê-las, proporcionando a sensação de bem estar e conforto. Desse modo, o aluno, mais calmo e confiante, poderá vencer barreiras das dificuldades encontradas em sua aprendizagem.

O professor da SR deve ter em mente do quanto deverá “usar e abusar” da criatividade na elaboração de atividades que permitam que o aluno ANEE possa avançar em seu processo de inclusão. Promover a inclusão de alunos com deficiência significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Além de implicar na quebra de paradigmas, reformulação do sistema de ensino, e eliminação de segregação de sistema de educação paralela (regular e especial) e postura da concepção do que é ensino especial.

Rojas (2008) reforça comentando que o brinquedo como suporte da

brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto brinquedos, quanto a brincadeira, permitem a exploração do seu potencial criativo de numa sequência de ações liberas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e fantasias. Além disso, quando brinca, a criança é capaz de acertar e de errar, e, sendo estimulado, acolhido e respeitado, mostra-se capaz de seguir tentando, mesmo quando errando, considerando o erro tão importante quanto o acerto, já que ambos é fonte verdadeira de aprendizagem.

V - Objetivos

5.1 – Objetivo Geral

Verificar se os jogos utilizados por professores da Sala de Recursos funcionam como ferramentas de promoção de desenvolvimento dos ANEE.

5.2 – Objetivos Específicos

- Verificar se o profissional da SR utiliza jogos na promoção da aprendizagem.
- Verificar se as alternativas de estímulos criativos através de jogos na complementação das atividades pedagógicas promovem a eliminação de barreiras cognitivas e sociais.

VI - Metodologia

6.1 – Fundamentação

A pesquisa qualitativa, como um método de analisar e interpretar fenômenos sociais descrevendo o comportamento humano em toda a sua complexidade proporciona uma análise mais detalhada sobre os fenômenos estudados constituídos das investigações, atitudes, hábitos cotidianos e tendências comportamentais dos sujeitos e grupos. Sua finalidade é construir

uma teoria que explique ou possibilite a compreensão de um fenômeno social em um dado local e momento histórico.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen afirmam ser necessária uma aproximação do pesquisador através de um contato direto e prolongado com o ambiente ou situação investigada (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1999). Assim, os resultados obtidos estarão relacionados ao perfil do pesquisador que deverá utilizar-se da sensibilidade e intuição para melhor interpretar os dados coletados e as situações observadas, precisa usar de imparcialidade e não interferir nas contribuições dadas pelos entrevistados.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados é feita a partir de diversos instrumentos, dentre eles, o próprio pesquisador. Os dados resultantes do pesquisador constituem-se em material reproduzido por palavras e descrições onde a subjetividade deste desempenha importante papel para uma análise mais aprofundada em sua investigação. Dessa forma, Rey (2005) esclarece que o indivíduo, em sua condição social, caracteriza a subjetividade social como parte de sistemas de relações constituídos a partir de sistemas de significação e sentido subjetivo. O autor também destaca o caráter interativo das relações pesquisador-pesquisado em pesquisa qualitativa, como dimensão essencial na produção de conhecimentos no estudo dos fenômenos humanos.

6.2 – Contexto da Pesquisa

Procurei neste percurso, analisar como a ludicidade está inserida no cotidiano do atendimento feito pela SR e sua relação com a qualidade e desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção, da criança atendida, em sala de aula, nas práticas dos professores observados.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental da SEEDF, situadas na Asa Norte. As escolas fazem parte da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que atende alunos do primeiro ao quinto ano (1º ao 5º) de escolaridade do ensino fundamental com suporte do AEE, denominado na SEEDF como Sala de Recursos e que atende às várias especificidades (TDA-H, Autismo, Transtorno de Conduta, Dislexia, Deficiente Intelectual e outras síndromes), em uma pequena sala, destinada para esse atendimento, entre 10 a 13 anos de idade.

Devido à amplitude do universo de alunos considerados pela legislação

e pela SEEDF, a investigação foi orientada para a prática pedagógica docente destinada a alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento dificultando o acompanhamento das atividades curriculares, especificamente da metodologia, vinculadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências, de acordo com o item I do Artigo 5º, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001.

As observações eram feitas com atendimentos realizados no horário de aula e no contra turno. Algumas vezes se fazia necessário atender a criança no horário de aula devido às crises e comportamentos agressivos dentro de sala de aula. Mas, a ênfase foi o atendimento no horário contrário ao da aula.

6.3 – Participantes

Foi observado as intervenções dos 4 professores e sua prática diante das dificuldades apresentadas durante os atendimentos de 4 alunos. Estes momentos serão relatados mais tarde, de forma a demonstrar as habilidades dos profissionais frente aos desafios ocorridos. Bem como as ações pedagógicas utilizadas no contexto da SR e a utilização de materiais pedagógicos e lúdicos neste processo de inclusão.

6.4 - Instrumentos e Procedimentos de Construção (coleta) de Dados

Esta pesquisa baseou-se na observação, diálogos com os alunos observados, conversas informais com as professoras sobre os alunos, verificando a promoção da aprendizagem com a utilização dos jogos e brincadeiras.

Desse modo, a pesquisa qualitativa a partir de observações, proporciona a realização de um trabalho de Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfica. Por ser baseada na observação *in loco*, visando a interpretação de aspectos subjetivos de uma dada realidade social, a pesquisa etnográfica, traz contribuições importantes para a pesquisa e estudo de temas referentes à diversidade social. A utilização de técnicas e procedimentos não segue padrões rígidos e definidos, o senso do pesquisador, guiado pelo contexto social da pesquisa dão a direção do trabalho.

As observações eram realizadas uma vez por semana, no turno

matutino ou vespertino. A mudança de horário foi proposital para que pudesse analisar diferentes trabalhos com diferentes crianças, com diferentes especificidades cognitivas. Juntamente com as observações, houve alguns momentos lúdicos e conversas informais com as crianças para conhecê-las melhor e entender o seu processo de aprendizagem. Além de entrevistas informais com a professora acerca de seu trabalho, sua práxis e seu olhar sobre o uso dos jogos e brincadeiras em seus atendimentos. Todas relataram que a ludicidade era aplicada em suas salas e que não desconsideravam sobre o valor pedagógico dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das habilidades necessárias de seus alunos para o seu ingresso na sala de aula comum.

Todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa foram registradas com as observações dos fenômenos, descrevendo ações pertinentes dos pesquisados e dos cenários. As observações começaram na escola que atende muitos alunos autistas. A sala era pequena com armários (materiais pessoais e outro com jogos), 1 computador, mesas para as professoras trabalharem com seus alunos (arrumadas adequadamente para o atendimento), carteiras extras, com um mural pequeno para uma mensagem. Esses alunos algumas vezes apresentam muita resistência em executar as tarefas e por isso, se houvesse muita insistência, apresentavam crises, algumas até, violentas. Nessa escola, o trabalho da SR estava muito voltado para a realização das tarefas de casa, ou às vezes, terminar as tarefas de sala.

Caso os alunos terminassem antes do fim do horário de atendimento, eram encaminhados para o computador³ onde realizavam tarefas, confecção de exercícios e, se ainda houvesse tempo, jogos eletrônicos. Os jogos eram diferenciados ao critério do que os alunos conseguiam realizar e de seus interesses. Algumas vezes, o uso de jogos no computador era oferecido devido à dificuldade em que a profissional tinha em trabalhar com os alunos. Esses alunos apresentavam muita resistência em executar as atividades propostas da sala de aula comum e das oferecidas pela profissional da SR. Quando o término das atividades propostas era antes do horário marcado, as profissionais “completavam” este tempo com jogos pedagógicos e alguns até, confeccionados pelas mesmas.

No outro ambiente educacional, o atendimento era com alunos com outras especificidades. Havia mais alunos com TDA-H e Deficiência Intelectual

³ Cada aluno possuía uma pasta, onde havia calendário e exercícios de acordo com as suas capacidades

Leve. A sala era ambientada para o atendimento. Pequena, colorida e com alguns cartazes com contagem, escrita, bonecos. As carteiras de formatos que permitiam fazer um círculo. Nas estantes, jogos diversos e materiais para contagem, livros, fantoches e aparelho de som.

Por estar em períodos de provas, o atendimento era mais voltado para a realização das mesmas por ser a sala de aula, um ambiente não favorável, pois esses alunos possuem uma baixa concentração e necessitam de um ambiente mais calmo e um atendimento direcionado para a realização das provas. Em outras oportunidades, os alunos realizavam exercícios que não haviam terminado em casa ou em sala.

Tive a oportunidade de observar uma atividade lúdica com uma aluna (TDA-H) quando esta se encontrava aguardando a sua saída. Neste momento, observei a atenção e concentração desta aluna para as suas jogadas erradas feitas sem pensar. Após algum notei que a aluna começou a realizar as jogadas com mais calma, atenção e começou a ganhar. Sentindo-se com mais autoconfiança, não queria terminar a brincadeira, uma vez que já havia terminado o seu atendimento. Nesta sala, também havia duas professoras para esse atendimento. Porém, somente pude observar o trabalho de uma profissional.

Os jogos eram diferenciados ao critério do que os alunos conseguiam realizar e de seus interesses. Algumas vezes, o uso de jogos no computador era oferecido devido à dificuldade em que a profissional tinha em trabalhar com os alunos. Esses alunos apresentavam muita resistência em executar as atividades propostas da sala de aula comum e das oferecidas pela profissional da SR. Quando o término das atividades propostas era antes do horário marcado, as profissionais “completavam” este tempo com jogos pedagógicos e alguns até, confeccionados pelas mesmas. Nesta escola há duas professoras atuando, em horários diferentes na sala.

6.5 - Procedimentos das Análises dos Dados

Apesar das poucas horas observadas, descreverei as análises de forma mais fiel possível e sem alguma crítica ao trabalho observado.

Ainda serão relatadas angústias, alegrias, o valor das atividades

observadas e as estratégias utilizadas pelos profissionais da SR que geraram reflexões sobre o tema da pesquisa e todas essas informações obtidas foram analisadas e subsidiaram a construção de hipóteses.

Mesmo sendo o foco da pesquisa ser a práxis do professor da SR, as análises também estavam voltadas à aprendizagem do aluno nas suas formas de respostas e na sua interação com os jogos e brincadeiras. Os procedimentos possibilitaram a obtenção de dados importantes, relevantes e significativos para o enriquecimento sobre o tema em discussão.

Foram levantados elementos que, de forma imparcial, sem que houvesse alguma interferência que pudesse prejudicar a autenticidade das ações observadas, que promoveram reflexões acerca do trabalho na SR. Sendo o pesquisador um ser atuante no processo de investigação e coleta de dados, a qualquer momento, refaz as suas concepções, à medida que novos elementos surgem no cenário da pesquisa.

VII –Resultados

Na primeira escola, um aluno com autismo, atendido no contra turno, demonstrou muitos momentos de negação na realização de tarefas (não terminadas em sala) onde a professora procurou intervir com estímulos orais e muita conversa. Havia um livro de literatura, que era muito além da compreensão do aluno, e que deveria completar uma ficha literária. A professora resumiu ao máximo o texto literário, fazendo analogias com a vivência do aluno (história, matemática, ciências) para que o mesmo compreendesse e preenchesse a ficha com um desenho ao invés de palavras (início, meio e fim). Neste momento, o aluno demonstrou mais confiança e interesse pela atividade. Não demonstrava muito interesse pelo uso do computador, mas, quando solicitado, realizava o preenchimento do calendário e algumas tarefas já determinadas e postas no computador. Com outra professora, este mesmo aluno deveria realizar uma atividade sobre adjetivos. Mais uma vez, como o assunto era de difícil compreensão, a professora utilizou-se de objetos pequenos de plástico fazendo as comparações entre os mesmos e em seguida, na realização de uma redação, a professora buscou recursos da exploração das gravuras, leitura compartilhada e do uso do dicionário. Vulgarmente falando,

esmiuçou todo o texto, trocando palavras ou termos para uma linguagem compreensível do aluno. De novo, o aluno se recusou a realizar a tarefa (verbo) demonstrando a não compreensão do que o comando exigia. Notou-se que as atividades eram terminadas na SR e não eram adequadas à sua compreensão cognitiva.

Com outro aluno autista, o uso do computador era mais atrativo e representava como um desafio com as atividades propostas de sequenciação. A professora questionou se havia dever de casa e como tinha, a professora e o aluno, realizaram as atividades em folha avulsa bem clara de era o mesmo tipo para os demais alunos. Este aluno teria uma cognição melhor das atividades porém, necessitava de muito auxílio da professora, não demonstrando recusa. Este mesmo aluno, em outro momento de observação, realizou a prova bimestral com a professora da SR. Demonstrou muita dificuldade na realização da mesma.

Na outra escola, as ações se diferenciavam diante da demanda. Nesta, havia mais alunos com Deficiência Intelectual e TDA-H. As crianças eram atendidas para a realização de tarefas que não conseguiam realizar em sala de aula. Bem como as provas. Alguns alunos com TDA-H executavam as tarefas de sala e, como seu tempo de concentração era muito pequeno, após alguns minutos, antes de retornar à sala de aula, lhes eram oferecidos jogos para “terminarem” o tempo e relaxarem. Nesta, por os alunos demonstrarem muitas dificuldades e necessitarem de apoio mais individual na realização das atividades propostas em sala de aula, a presença da execução de tarefas incompletas era mais constante. Como cada escola possui a sua realidade, os alunos eram atendidos pela SR no horário de aula, por conveniência dos pais (morarem longe) com a participação neste horário e não no contra turno.

Diante das observações, a ludicidade não encontra muito espaço na SR como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Seu uso se restringe ao complemento do horário, ou seja, quando ainda faltam alguns minutos para terminar o atendimento ou quando os alunos não se encontram interessados na realização das atividades ou estão em “crise” e precisam ser acalmados. As professoras observadas concordam que é de grande valia o uso da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem, mas muitos atendimentos se restringiram à confecção do dever de casa, aplicação de avaliações ou como “auxiliares” na execução de atividades em que os alunos não estejam em

condições de realizá-los autonomamente na sala de aula.

Lembrando que o trabalho principal do profissional da SR é o de desenvolver a autonomia do aluno através de estratégias que o possibilitem de fazer parte da sala de aula de forma que consiga realizar as atividades propostas pela série. No entanto, este trabalho está apresentado como “aula de reforço” e não é o que se pretende com este profissional e com esse ambiente oferecido à Política de Inclusão Escolar.

Na perspectiva da escola inclusiva, o uso de estratégias utilizadas pelo profissional da SR deve abarcar recursos que possibilitem que os ANEE possam se sentir mais capazes de aprender e vencer as barreiras das suas dificuldades. E para esse mesmo profissional, fazer uso dos jogos e brincadeiras na promoção da aprendizagem, poderia ter um retorno mais rápido, prazeroso e dinâmico dos resultados do trabalho com esses alunos.

Os resultados observados levaram a conclusão de que se “perdem” muitas oportunidades de fazerem com que os alunos avançassem em seu processo cognitivo com exercícios repetitivos, sem diferenciação à dificuldade do ANEE e que o desmotiva a querer aprender.

Vigotsky (2004) ressalta que para aprender um conceito é necessária, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno. Desse modo, o profissional da SR necessita realizar atividades diferenciadas da sala de aula, uma vez que, algumas vezes, necessita de um atendimento mais individual e personalizado. Criar ações que levem mais do que o “decoreba” dos conteúdos para a promoção da série e contribuir nos processos cognitivos do ANEE para a realização das atividades que lhe são oferecidas.

E muito mais que ensinar os conteúdos para esses alunos, a SR deve proporcionar o envolvimento da aprendizagem com a afetividade para o progresso dos ANEE. Afetividade essa que podemos encontrar nos jogos e brincadeiras.

Torna-se necessário ampliar o campo conceitual da criança, oferecendo a ela oportunidades, estímulos variados, respeitando suas diversidades culturais e linguísticas, aproveitar suas histórias de vida direcionando-as para a construção de muitas outras histórias. Contudo não se pode esquecer de que nascemos para aprender. E que para

aprender é preciso seduzir, encantar. A grande mola propulsora da aprendizagem está justamente aí, no encantamento daquele que ensina e daquele que aprende. E em uma cumplicidade entre ensinar e aprender é preciso articular o desejo. O desejo que desperta o prazer, que funciona como grande estímulo de ordem afetiva (GONDIM FOTIUM, 2008)

Devemos lembrar que, o ANEE não busca apenas a aprendizagem na SR. Busca um indivíduo que o auxilie em suas dificuldades, em sua interação com seus pares e que compreenda o seu modo de pensar, agir, aprender e que o respeite em seu tempo, que é bastante individual e característico. E repetir as mesmas atividades que são aplicadas em sala de aula em que esse não consegue aprender, reforça a sua negação com a aprendizagem e a escola.

VIII - Considerações Finais

A minha práxis, há bastante tempo e até hoje, é permeada pelo lúdico. Seja nos brinquedos cantados, nas atividades psicomotoras, nos momentos literários, nas atividades de linguagem e escrita, matemática nas séries iniciais ou na pré-escola. Percebia muito claramente o resultado dessas atividades nas ações dos alunos.

No entanto, estando no 4º ano de trabalho na SR, participei e participo de reuniões setoriais em que as conversas giram em torno de nossas atribuições na SR. Como cada profissional vê as mesmas de maneira diferente, me angustiava as respostas. Mesmo sendo todas orientadas pelos mesmos documentos, cada uma, dentro de sua realidade profissional, age de maneira diferente. E nesses diálogos, praticamente não ouvia relatos de aplicação de jogos para promover o desenvolvimento escolar.

O objetivo da pesquisa era analisar o uso dos jogos e brincadeiras nas SR na promoção da aprendizagem com ANEE, na perspectiva da inserção de todos os alunos na escola, independente de sua deficiência, acreditando que esses alunos ainda necessitam de procedimentos pedagógicos diferenciados nos seus processos de aprendizagem e em que momento a utilização dos jogos poderia melhorar as suas habilidades e competências para sanar as suas dificuldades na aprendizagem. O desejo maior era identificar se a intervenção da ludicidade em conteúdos pedagógicos proporcionaria uma maior compreensão dos mesmos, em cada um dos processos de aprendizagem desses alunos. A pesquisa ocorreu no espaço entre a relação professor e aluno,

ou seja, no espaço entre o ensino e aprendizagem.

Segundo as OP/2010 que tem o objetivo de organizar as ações pedagógicas do Atendimento Educacional ressalta que o movimento de inclusão escolar previsto para SEEDF deve ser implementado de modo contínuo e processual a fim de atender à diversidade presente na rede de ensino. Com isso, não se busca a dissociação das vivências passadas, mas orienta-se por novos paradigmas facilitadores do processo de redirecionamento e de aprimoramento do sistema de ensino, voltado à implementação de efetiva e eficaz educação inclusiva.

E neste mesmo documento, destacam-se as atribuições dos Profissionais em Salas de Recursos como, por exemplo, *realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros; além de ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa.*

Com isso, a pesquisa proporcionou momentos de reflexão, de conflito, situações reais e porque não dizer, inusitadas diante de minha vivência como professora da SR. Procurei investigar como o profissional da SR insere o lúdico na sala e no atendimento ao ANEE, na perspectiva de criar uma educação de qualidade. E de como, após conversa com as professoras, com sugestões, partidas de mim, da utilização dos jogos na substituição de atividades escritas.

Os resultados demonstraram que há pouco ou quase nenhum espaço para a ludicidade aplicada para a promoção da aprendizagem. A prática demonstrada pelas professoras mostrou que as mesmas ainda permanecem na concepção de que o jogo, a brincadeira são restritos apenas aos momentos de lazer, à diversão e sem qualquer relação com aprendizagem. E que esse *brincar* deve ocorrer nos momentos fora da sala, no recreio, na entrada ou saída da escola. Entretanto, os *jogos pedagógicos*, quando utilizados, eram usados no final do atendimento, *para relaxar.*

As ações desses profissionais podem estar relacionadas ao fato de que: ou em sua formação acadêmica, o lúdico não era visto como uma possibilidade pedagógica ou, que ainda se faz muito presente na escola, a concepção de que é necessário vencer conteúdos e que não há tempo para a brincadeira.

Em se tratando de AEE, muitos professores da sala regular que tem

aluno que é atendido pela SR e os próprios profissionais desta sala, acreditam que a função principal da SR é a de sanar as dificuldades que os ANEE precisam para acompanhar os conteúdos programáticos da série. Esse é um tema que deveria ser melhor refletido e abordado no âmbito escolar entre os profissionais que lidam com os ANEE para que se possa atender as necessidades e interesses desses alunos, visando o desenvolvimento de suas habilidades, seja nas estratégias ou nas metodologias de ensino.

Pacheco (2007) reforça que as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). Finaliza comentando que isso deve ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas dos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável.

Dentro dessa perspectiva, pode-se perceber que mesmo com computadores, materiais pedagógicos, materiais alternativos, as professoras observadas permaneciam com o discurso sobre a importância do lúdico na sala de aula e a sua aplicabilidade no desenvolvimento dos ANEE. Na prática essa contradição ficou bastante evidente. A criação de um ambiente que acredite nas possibilidades desses alunos se restringia à execução de atividades escritas, inacabadas em sala de aula regular.

A SR deve primar por um atendimento em que se consiga o máximo do desenvolvimento das possibilidades e capacidades dos ANEE, respeitando as diferenças individuais apresentadas ao longo de seu processo educacional. De acordo com González Rey (2007) para atender esse público, a escola necessita *recursos educacionais* como professores ou especialistas, a ampliação do material didático, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a adaptação dos edifícios. Sem dúvida que tudo isso é necessário e, na maioria dos casos, até mesmo imprescindível; mas existe outro conjunto de recursos que também são fundamentais: preparação e competência profissional dos professores; capacidade para elaborar um projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar o sistema de avaliação; apoio psicopedagógico e materiais adaptados.

Dentro de nossas atribuições, há o de aplicar o Formulário de Registro

do Plano de AEE, onde há dados referentes ao aluno atendido e um plano de atendimento individualizado. Com isso, um plano pedagógico que caracterize o atendimento para não incorrer na improvisação em que aborde o desenvolvimento integral e global do aluno em suas múltiplas dimensões, ou seja, na dimensão cognitiva, social, estética, criativa, afetiva, crítica e estética, entre outras. E para isso, as estratégias criadas para que atendam os preceitos de um trabalho da educação especial nos contextos inclusivos, devem ser bem analisadas por senão, cairá em mais uma das listas de estratégias e perderá todos os seus sentidos.

Desse modo, tem-se a possibilidade de desenvolver ações educacionais diferenciados, ou seja, para cada aluno, atendendo as suas dificuldades específicas.. Desenvolver processos de ensino-aprendizagem e de avaliação mais individualizados. Planejamentos que possam ser (re) construídos e que seja resultado de um trabalho conjunto do professor regente, do professor de apoio.

Quando o profissional da SR trabalha numa perspectiva de padronização acarreta em uma desqualificação do sujeito que é considerado deficiente a inteira responsabilidade de seu fracasso. O número de alunos que passam por essa experiência, decorre da falta de conhecimento dos profissionais da educação em função da repercussão social causada pela ideia do diferente, do que foge à norma social.

Busco ajuda em Freinet (1997) quando defende que o fracasso desequilibra a criança e que, portanto, o educador não deve simplesmente corrigir, mas ajudar a criança a vencer seus erros, de forma a superá-los. E isso ocorre quando o profissional da SR insiste em continuar o trabalho da sala de aula. Não quer dizer que, essas atividades não tenham significância no processo de aprendizagem do ANEE. Inclusive, a parceria entre professor da SR e professor da sala de aula comum, deve existir buscando o melhor para o ANEE.

Ter conhecimento das atividades aplicadas em sala de aula é importante para que o profissional da SR tenha consciência, informação e entendimento do que acontece em sala de aula e que o ANEE não consegue realizar.

O que cabe aqui é que, o papel do profissional da SR é o de criar ou intensificar habilidades e competências do ANEE para que o mesmo possa

superar as suas dificuldades, ter compreensão do que se pede e realizar as atividades propostas em sala de aula. Repetir o que acontece em sala pode provocar no ANEE desestímulo, “preguiça”, descaso e aversão aos conteúdos.

O jogo envolve inteiramente a criança, envolve todos os seus sentidos e é um campo em que a criança domina. Desestressada, ela abre a mente para a criatividade, construindo assim as suas capacidades. Quando está jogando, a criança encontra um espaço privilegiado que promova a aprendizagem. O que se propõe é uma mudança no foco de intervenção do profissional da SR, procurando sair da “mesmice” e criar um ambiente centrado na patologia e nas particularidades do desenvolvimento psicológico do ANEE, onde a ludicidade encontre espaço e que possa vislumbrar as possibilidades de estratégias no desenvolvimento da aprendizagem.

Aparece o jogo para sistematizar, generalizar ou treinar a aplicação do novo conhecimento construído fora do jogo (MUNIZ, 2010, p. 65). Dessa forma, quando é oferecido ao aluno um jogo e o professor oferece situações problemas, reflexões onde ele percebe que pode relacionar essa aquisição de saberes significativos que aprendeu no jogo ou brincadeira com os conteúdos escolares, ele criará estratégias próprias, construindo teorias para a execução de suas atividades que antes eram consideradas impossíveis de serem realizadas sem ajuda.

Alguns momentos do atendimento, o envolvimento é entre o aluno e o professor. Isso proporciona um diálogo em que se possa fazer diagnósticos sobre o que ocorre com o aluno e como ele processa os seus pensamentos. Nesse diálogo, o profissional da SR compreende o pensamento do aluno, encontrando subsídios para as suas intervenções com questionamentos, propostas, indagações e, algumas vezes, desafios para que o aluno se desestabilize em suas ideias e compreensões. Considerando a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, Vygotsky (1989), em suas pesquisas, relata que a linguagem como indispensável à elaboração do pensamento, ordenando o real. O momento do surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento importante no desenvolvimento da espécie humana [...] desenvolve-se o conceito de inteligência prática em que a criança é capaz de resolver problemas (VIEGAS, 2001, p.149)

Durante um jogo ou em brincadeiras, a criança também realiza a fala

egocêntrica. Fala essa que é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual), na resolução dos problemas ou desafios que o jogo proporciona, antes de praticar ações pertinentes às “jogadas” ou atitudes durante as brincadeiras. Como por exemplo, por onde caminhar o peão? Se eu quero mais cartas, como proceder? Se tenho tantas figurinhas e preciso de mais, o que tenho que fazer? São exemplos de ações de pensamento que proporcionam o desenvolvimento e sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento (REGO, 1995). A linguagem interior acaba desempenhando o papel de fator que assegura a passagem do pensamento para a forma verbalizada em voz alta, assegurando um melhor fluxo do pensamento. Durante este momento, somente com a professora ou com colegas, há o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam em “desestabilizações” de ideias e pensamentos que permitem avanços no desenvolvimento cognitivo dos envolvidos no jogo. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados Kishimoto (2002).

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos (*apud* KISHIMOTO, 2002, p. 148). Em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência e Bruner ainda finaliza afirmando que a escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo.

Cabe, portanto, ao professor, seja da SR ou de sala de aula, não somente permitir que o diálogo ocorra como também promovê-lo no cotidiano das salas de aula, acompanhando a construção do conhecimento em um prática (re)formulada para o desempenho global do aluno.

A pretensão desse discurso sobre o uso da ludicidade na SR é o de despertar para o valor da ludicidade na aquisição dos conteúdos das temáticas trabalhadas, fazendo com que o sujeito aprendiz tenha prazer em aprender, querer aprender. E para isso, cabe ao profissional da SR vislumbrar as possibilidades da aprendizagem no contexto da inclusão, sempre com um olhar

para as possibilidades, enquanto ANEE, que demonstra enquanto brinca, enquanto joga, enquanto dialoga nas suas relações sociais durante as brincadeiras. Possibilidades essas que podem ser de superação ante aos desafios de sua patologia e pelas peculiaridades de seu desenvolvimento.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa baseada em análises de cunho construtivo-interpretativa, o estudo não teve como objetivo criticar os profissionais observados e nem a generalização, mas sim levantar dados indicativos e inferências de possíveis respostas do aluno que é atendido pela SR. Com essa abordagem, as hipóteses levantadas podem configurar como possíveis indicativos norteadores de uma ressignificação da prática pedagógica para o ensino especial, com foco na SR, durante os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva no Ensino Fundamental de uma escola da SEEDF.

A mim foi possível aumentar os meus conhecimentos e horizontes para o entendimento desses processos de ressignificação ao trabalho executado pelo profissional da SR. Uma intervenção pedagógica com a utilização do lúdico no trabalho com a inclusão, permite ao profissional uma nova concepção acerca da patologia do ANEE na crença de que todos são capazes de aprender. E é na sala de aula que o processo de inclusão realmente acontece e se efetiva, não sobre o conhecimento da deficiência, mas sobre a capacidade do ANEE de aprender, da práxis mediadora, sobre as adequações curriculares, sobre as estratégias pedagógicas criativas, significativas, e decisivas para este trabalho na perspectiva da inclusão..

Essa pesquisa engrandeceu o meu trabalho na Sala de Recursos e com isso pude conhecer melhor o trabalho realizado por colegas de mesma área, analisar seu conhecimento a cerca de seu papel de Profissional da S. R. e metodologia aplicada. Fica claro que as questões levantadas permitem avanços, dúvidas, inquietações e estudos que suscitarão novos trabalhos em um âmbito mais abrangente, envolvendo outros segmentos do contexto educacional, em uma ação mais incisiva.

IX – REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino da matemática**: uma prática possível. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2001.
- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar** – a construção de noções lógicas e aritméticas. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2003.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura** – Trad: Gisela Warkshop. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação** – Trad: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARVALHO, E. C. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- COELHO, C. M. M. **Inclusão Escolar**. In: ALBUQUERQUE, D; BARBATO S; KELMAN, C. A. (Org.). *Desenvolvimento Humano. Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010.
- CUNHA, M. V. **John Dewey** – uma filosofia para educadores em sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet** – uma pedagogia de atividade e cooperação – 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997
- III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES - ENSAIOS PEDAGÓGICOS** – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2006, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- ENSAIOS PEDAGÓGICOS** – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: 2007.
- GONDIN, M. R. A. et al. **Afetividade e Desenvolvimento: Uma questão de qualidade em Educação Infantil?** Revista Faculdade Fortium. Curso de Pedagogia, Brasília, p. 9-24. 2008
- GONZÁLEZ, E. (coord.) – **Necessidades Educacionais Específicas** – intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- INHELDER, M. B. B.; SINCLAIR, H. (1997), **Aprendizagem e estruturas do Conhecimento**. Trad. Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva (Edição Original:1974).
- KAMII, C. **A criança e o número**. 16. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. -

São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Jogos Infantis** – O jogo, a criança e a educação. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias** – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

LIMA, S. V. - **Histórico da Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/historico-da-educacao-especial-1521439.html>> acesso em 13 fev. 2011.

LÜDKE, M & ANDRÉ, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

MATOS, E. L. M. (org.) – **Escolarização Hospitalar** – Educação e saúde de mãos dadas para humanizar – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS – Educação Especial – SEEDF – Brasília: 2010.

ORNELAS, M. B. **O Lúdico na Educação: mais do que um jogo de palavras** <http://www.slideshare.net/estercotrim/ldico-presentation>> acessado em 10.mar.em 2011.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGO, T. C. **Vigotsky** – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, F. L. V. et al. Nós e o outro: O Desafio da alteridade na educação inclusiva. Revista Faculdade Fortium. Curso de Pedagogia, Brasília, p. 77-78

ROJAS, J. **O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: Uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola**. <<http://www.anped.org.br/reunioes25/excedentes25/jucimararojast07.rtf>> acessado em 13.fev. em 2011.

SANTANA, R. S. **Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva**. Revista do Departamento de Psicologia-UFF v.17, n.2, p.61-76. Jul/Dez. 2005. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas** – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SOUSA, S. A. C. **Brincadeira é coisa séria: o lúdico na Educação Escolar.** 2005 Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

VIEGAS, L. **Psicopedagogia e a construção do pensamento e da linguagem: contribuições de Piaget e Vygotsky** – em a formação em psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional: uma construção teórica-prática ARGENTI, P. W.;ESCOTT, C. M. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2001

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000

WESTON, D. C. **Aprender brincando: atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência emocional das crianças.** São Paulo: Paulinas, 2000

TAVARES, F. C. **Espaços, Tempos e Professores das Salas de Recursos e das Salas Comuns: expressões de cultura escolar (UFMS/PPGEdu) —** fabiany@uol.com.brGT Educação Especial n. 15 Agência Financiadora: CAPES/PICDT).

X - ANEXOS

– Documentos e Leis sobre inclusão

Várias leis e documentos internacionais estabeleceram os direitos das pessoas com deficiência no nosso país. Vejamos algumas:

1988 – Constituição da República

Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

1989 – Lei nº 853/89

Define como crime, recusar, suspender, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa da deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Garante o direito à igualdade e condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular.

1994 – Declaração de Salamanca

O texto, que não tem efeito de lei, diz que também devem receber Atendimento Especializado crianças excluídas da escola pro motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A redação do parágrafo 2º do artigo 59 provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, a criança só podia ser atendida em escola especial. Na verdade, o texto diz que o Atendimento Especializado pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

2000 – Leis Nº 10.048 e Nº 10.098

A primeira garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos. A segunda estabelece normas sobre a acessibilidade física e define como barreira obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa.

2001 - Decreto Nº 3.956 (Convenção de Guatemala)

Põe fim às interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito humano e privar pessoas em idade escolar dele mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a convenção e a Constituição.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008.