

RITA DE CÁSSIA RAMOS BARBOSA

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS
EGRESSOS DE CLASSES ESPECIAIS**

PONTAL DO PARANÁ

2005

RITA DE CÁSSIA RAMOS BARBOSA

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS
EGRESSOS DE CLASSES ESPECIAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Paraná, no Curso de Especialização em Educação Inclusiva como pré-requisito para a obtenção do título de Pós - Graduação.

Orientadora: Prof^ª Joseth J. Martins

CURITIBA

2005

RESUMO

O presente trabalho teve como base as pesquisas realizadas sobre o lúdico como facilitador do processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, buscou através do estudo realizado averiguar se as atividades lúdicas propiciam a integração dos alunos incluídos na escola regular. O referencial teórico deste trabalho reportou-se a autores que investigam o processo inclusivo: Sasaki, Werneck, Staimback. As obras de Itard, Séguin e Decroly também serviram de referencial teórico, uma vez que os estudos desses autores nos remetem às origens da educação especial, pois desenvolveram métodos e técnicas utilizando-se de jogos nas várias acepções, aplicando-os com crianças deficientes, sendo que seus relatos e conclusões em muito contribuíram para que "crianças ditas anormais" fossem tratadas de acordo com as necessidades que apresentavam, vale ressaltar que para a época desses autores tal fato era inovador e em alguns momentos chegava a agredir padrões sociais vigentes. Baseia-se também nos trabalhos sobre o jogo na educação e no desenvolvimento infantil, tendo como referência teórica Piaget, Vygotsky, Leontiev e Brougère. Através do estudo realizado com base nos autores citados algumas reflexões foram possíveis, a escola ainda não conseguiu se afirmar enquanto espaço democrático, garantindo igualdade de acesso a todos os alunos, deficientes ou não, permanece o conceito de Escola Especial ou de Classe Especial quando se trata de alunos com de necessidades especiais, apesar de esforços a inclusão escolar ainda não é real, a sociedade, o governo, a escola e a família precisam trabalhar juntos no sentido de adaptar todos os segmentos sociais para realmente incluir os deficientes; hoje ainda acontece o oposto, são os deficientes que procuram adaptar-se conforme suas possibilidades. Como possibilidade de favorecer a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, não só daqueles oriundos de classes especiais, a atividade lúdica, como jogos e brincadeiras na prática educacional, conforme apontaram os estudos bibliográficos, demonstra ser o caminho para uma ação pedagógica efetiva, pois várias são as possibilidades que esta atividade propicia. Assim diante dos estudos realizados tendo como base autores acima citados, é possível entender que os jogos e brincadeiras na ação educativa permitem que a criança utilize suas capacidades, amplie seu universo. Enfim a oportunidade de brincar na escola, como um potencial no processo de desenvolvimento e de ensino de crianças deficientes ou não, deve ser, considerada importante. Um trabalho calcado no lúdico demonstra que o professor concebe o brincar enquanto meio de apropriação cultural, de valorização das diferenças, de promotora da autonomia, das necessidades e das potencialidades.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
INTRODUÇÃO.....	1
1. HISTÓRIA DA INCLUSÃO.....	5
1.1 HISTÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	13
1.2 CONCEITO DE NECESSIDADES ESPECIAIS.....	20
2 ESCOLA INCLUSIVA.....	24
2.1 O CURRÍCULO E A INCLUSÃO.....	30
2.1.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	33
3. O LÚDICO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....	38
3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA.....	38
3.1.1 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS.....	41
3.1.2 PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS.....	47
3.1.3 A PRESENÇA DO JOGO NA ESCOLA.....	63
4. O JOGO E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	67
4.1 O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	67
4.2 O JOGO E A INCLUSÃO.....	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
6. REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica propõe-se, através do estudo das obras de autores que abordaram e abordam o tema, constatar e verificar se as atividades lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras podem facilitar o processo ensino-aprendizagem bem como proporcionar uma boa integração dos alunos incluídos no processo de ensino regular.

A atual tendência para a educação de crianças com necessidades especiais é a inclusão na escola regular, tema que vem gerando polêmicas e desestruturando antigos conceitos sobre a educação de alunos especiais. A sociedade como um todo e a escola em particular esta vivenciando um período de transição, pois a inclusão já é um fato, que está se afirmando aos poucos, não há como fugir dessa realidade, que amedronta professores de classe comum e ameaça professores de classes especiais.

Porém, o novo Paradigma de Educação, baseado na inclusão escolar coloca o aluno como centro das propostas pedagógicas. “Em sala ele é o Rei”. (WERNECK, 1997, pg. 62).

Neste sentido, as escolas precisam enfrentar o desafio de oferecer uma resposta educacional que seja ao mesmo tempo comum e diversificada para que todos os alunos adquiram algumas aprendizagens básicas que assegurem a igualdade de oportunidades, e considerando ao mesmo tempo as suas características sociais, culturais e individuais.

A escola não é apenas o espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, ela também é importante para a construção da identidade pessoal. Então, dentro dos princípios da inclusão escolar é necessário que se desenvolva uma prática educacional mais específica, no sentido de ampliar as capacidades, minimizar os abismos existentes, percebendo cada aluno com um enigma a ser desvendado, reconhecendo as dificuldades individuais de cada um e

criando estratégias que levem à superação, mas também considerando e valorizando as capacidades, interesses e motivações pessoais.

O desenvolvimento de uma educação que valorize e respeite as diferenças, utilizando-as como uma oportunidade para enriquecer os processos de ensino aprendizagem e não como obstáculos que precisam ser evitados. A diversidade inclui maior flexibilidade e diversificação da oferta educacional que garante que todos os alunos alcancem as competências básicas estabelecidas através de diferentes propostas e alternativas quanto às situações de aprendizagem, materiais e estratégias de ensino.

Educar dentro e para a diversidade exige, sobretudo uma mudança nas práticas educacionais, na visão que o professor de ensino regular tem da criança oriunda de classes especiais. Os docentes precisam de apoio, de uma formação especializada que propiciem o melhoramento dos processos de ensino aprendizagem, para que todas as crianças possam então se beneficiar na escola. Porém, esta questão é mais política que educacional.

A hipótese norteadora deste trabalho é a de que, a atividade lúdica favorece a inclusão, através de atividades planejadas e onde a criança desenvolve o máximo de seu potencial, busca-se um melhor desempenho nas ações que lhe são próprias e novas aquisições. Assim, a criança deve exercer atividades que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, emocional e social.

O foco principal, na atividade escolar, é o brincar da criança, seja como atividade livre, ou através do uso de brinquedos e jogos adaptados e elaborados com objetivos específicos para promover o desenvolvimento da criança e a aquisição de habilidades. Na escola, o brincar deve ser explorado como uma ocupação infantil significativa e fundamental. O brincar é um veículo para aquisição e cultivo de capacidades, habilidades, interesses e hábitos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A proposta aqui é compreender a caminhada histórica da inclusão, e a função educativa que o jogo propicia, buscando demonstrar que o brincar é por si inclusivo, portanto, importante instrumento a ser utilizado na escola que recebe alunos egressos de classes especiais.

Compreender a atividade lúdica sob uma perspectiva psicológica e pedagógica, estudando as principais teorias relacionadas ao tema, deixou claro que o brincar na escola é um poderoso promovedor do processo inclusivo, uma vez que desde suas origens, o jogo vem sendo adotado como estratégia de ensino utilizado tanto com crianças ditas normais, quanto com crianças com necessidades especiais.

Dessa forma, o presente trabalho, busca em bibliografias sobre o tema, verificar o valor dos jogos, brinquedos e brincadeiras na educação sob a ótica da pedagogia e da psicologia, utilizando como referência teórica os trabalhos de Piaget, Vygotsky, Leontiev, Brougère e outros estudando também questões básicas sobre a Inclusão Escolar, tendo como referencial teórico Sasaki e Werneck.

No capítulo I estuda-se o processo de inclusão, buscando compreender a caminhada percorrida de necessidades especiais desde o início dos tempos até nossos dias, e analisar o que são “necessidades especiais”.

No capítulo II, caracteriza-se a Escola Inclusiva, sua finalidade educacional e social para a efetivação da Sociedade Inclusiva analisa a questão curricular e as adaptações necessárias para que alunos egressos de classes especiais e outros alunos possam ter acesso ao conhecimento, tendo respeitada suas particularidades.

O terceiro capítulo consiste em uma breve análise da trajetória histórica das relações entre o jogo, desenvolvimento infantil e educação, segundo perspectivas da pedagogia e da psicologia, que influenciam a utilização e a presença do jogo nas escolas.

O capítulo IV apresenta primeiramente, através de uma retrospectiva histórica, o papel do jogo na educação especial. Em seguida são apresentadas

Por fim, faz-se algumas considerações finais que permitem algumas reflexões sobre a utilização de jogos e brincadeiras na prática educacional de crianças egressas de classes especiais, buscando contribuir para a valorização dessas crianças e da reorganização das estratégias de ação dos professores das escolas regulares.

1. HISTÓRIA DA INCLUSÃO

A sociedade, no que se refere aos direitos das pessoas deficientes, passou por diversas fases Segundo SASSAKI (1997):

“Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão escolar** para modificar os sistemas sociais gerais”. (SASSAKI, 1997, p. 16)

Para cada período, a sociedade demonstra uma atitude diferenciada, nas sociedades primitivas, as pessoas que não se enquadravam no padrão considerado “normal”, eram geralmente abandonadas ou relegadas ao isolamento, sem que tal atitude fosse considerada errada pelos demais. Acontecia uma espécie de seleção natural onde apenas os mais fortes sobreviviam ou se estabeleciam.

Em Esparta na Grécia antiga onde a guerra e o culto ao corpo eram os alicerces da sociedade, as pessoas que não condiziam com os padrões desta sociedade eram descartadas, se ao nascer a criança apresentasse qualquer característica diferente do ideal era eliminada com o objetivo de aprimorar a qualidade da sociedade espartana.

No período feudal, os indivíduos considerados anormais tinham “direito à vida”, mas recebiam o estigma do pecado, visto que o modelo moral do cristianismo/catolicismo vê as diferenças como sinônimos de pecado. Assim a pessoa é dividida em corpo e alma. A alma, considerada digna, era merecedora de atenções e cuidados, o corpo ora é considerado o “templo da alma”, ora era visto como “oficina do diabo”, assim encontra-se relatos históricos sobre castigos impostos, flagelação do corpo, a fogueira e as torturas da Santa Inquisição que representavam a purificação dos pecadores.

Ainda com a finalidade de segregar o indivíduo com deficiência, surgiram instituições, asilos, a partir do final do século XVIII, que recolhiam os deficientes para que pudessem ser protegidos de sua anormalidade.

Por volta do ano de 1500, educadores interessados, se tornaram preceptores de algumas crianças deficientes, ou seja, eram professores particulares. As crianças que receberam esse tipo de educação eram filhos de pessoas que tinham uma boa situação econômica. Este trabalho começou apenas com crianças surdas. Apenas no início de 1700 as pessoas cegas também começaram a receber instrução. Já as crianças com deficiência mental, continuaram sendo internadas junto com as crianças que não tinham condições econômicas para terem seus professores particulares.

Muito tempo se passou até que começaram a surgir as primeiras instituições especializadas. Segundo WERNECK (1997).

“(...) bem antes de alguns movimentos internacionais e nacionais adotarem oficialmente a idéia de uma sociedade inclusiva, profissionais espalhados pelo mundo se articulavam em busca de estratégias que dessem às pessoas com deficiências uma vida mais digna. As idéias nunca deixaram de evoluir” (WERNECK, 1997, p.47).

No ano de 1760, na França, foi criado o Instituto Nacional de Surdos – Mudos e, em 1784, foi criado o Instituto dos Jovens Cegos. Com a criação desses institutos, a educação dos surdos e cegos começou a progredir, mas todo o processo foi muito lento, pois contavam com a colaboração da iniciativa privada, com muito pouco financiamento do Estado e nenhum apoio da Sociedade.

Essas escolas ensinavam fazer trabalhos manuais, o aprendizado da escrita, dos cálculos e da arte demorou muito para ser adotado.

Em 1824 Louis Braille, que era cego, conseguiu, aos seus 15 anos, criar um sistema de escrita e leitura baseado em pontos, que é o sistema Braille, usado até hoje pelos cegos para poderem ler e escrever. O método de Louis só foi aceito e oficializado em 1854.

Por um longo período o atendimento aos deficientes deu-se em institutos residenciais ou abertos, porém o acesso era apenas para pessoas que tinham uma condição econômica favorável.

A questão começou a mudar por volta de 1959, como descreve WERNECK (1997):

“O termo inclusão estava longe de ser utilizado, mas já em 1959, nos países da Escandinávia – Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca – especialistas da área da saúde e de educação verbalizaram seu desejo de tirar das instituições segregadas crianças menos comprometidas intelectualmente”. (ibid., p. 47)

Nessa fase da história vemos o Modelo Médico da deficiência, que segundo Sasaki é um conceito pré-inclusivista

SASSAKI (1997) cita STIL: (1990):

“Uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão dispostas à discriminações é que os diferentes são freqüentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outra pessoa, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum: “inválido”. (STIL apud SASSAKI 1997 p. 28)

O modelo Médico da Deficiência trata o deficiente como um doente que necessita ser curado ou tratado constantemente por outras pessoas, o que o caracteriza como incapaz de exercer sua cidadania através de seu trabalho e sua participação dentro da sociedade. Esse conceito mantém sua forte influência até mesmo entre os defensores dos direitos dos deficientes.

Sasaki tece comentários a respeito dessa visão, demonstrando a não aceitação da própria sociedade em alterar suas estruturas e atividades visando a inclusão de pessoas portadoras de deficiência para que estes tenham condições de desenvolver-se em termos pessoais, profissionais e educacionais. Assim SASSAKI (1997) cita:

“(…), por exemplo, a declaração dos direitos das pessoas deficientes, aprovada em 1975, em seu artigo 7, diz o seguinte: as pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicólogo e funcional, inclusive aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação física, à reabilitação social, à educação, ao treinamento e reabilitação profissionais, à assistência, ao aconselhamento, aos serviços de colocação e a outros serviços **que lhes possibilitarão desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo e acelerarão o processo de sua integração social**” (grifo do autor) (ibid., p.28).

Ainda segundo SASSAKI (1997):

“dezoito anos, após a adoção dessa declaração pela assembleia geral da ONU, foi publicado um importante documento escrito por Agnes Fletcher, intitulado idéias práticas em apoio ao dia internacional das pessoas deficientes: 3 de dezembro, que mantém nessa declaração o referido artigo 7”. (ibid., p.29).

SASSAKI (1997) define este modelo como:

“A pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações”. (ibid., p.29).

Dentro desta visão as evoluções históricas vão progredindo, e sem perceber vão fortalecendo o movimento de uma sociedade que viria a ser chamada inclusiva.

Na década de 60, cientistas iniciam a discussão de que deficiência mental, mas só no início dos anos 70 essa diferenciação ganhou status e muitas pessoas com deficiência mental então puderam deixar os hospitais.

Nos Estados Unidos ocorre uma contribuição ao ensino inclusivo, a partir dos anos 50, surge a pré-escola, criada para atender as crianças negras que viviam em guetos e tinham dificuldades para entrarem no sistema de ensino. Essas crianças recebiam um ensino facilitador de sua introdução à escolaridade.

Para WERNECK (1997):

“(…) era o sistema escolar se modificando e se ampliando para atender uma minoria, ainda que as mudanças tenham tido um caráter mais reformista do que revolucionário”. (WERNECK, 1997, p.48)

A partir da década de 70, a sociedade passa por transformações com relação ao portador de deficiência e começa a surgir o conceito de Integração Social, com o intuito de vencer a exclusão.

Para SASSAKI (1997):

Mais ou menos a partir do final da década de 60, o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. (Sasaki, 1997, p.31)

Assim nesse conceito vemos o princípio da Normalização que defende a idéia de que todo portador de deficiência tem o direito de experimentar um estilo de vida tido como normal ou comum a sua própria cultura.

Jönsson (1994) citado por SASSAKI (1997) cita:

“A idéia inicial foi, então, a de normalizar estilos ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes”.
(JÖNSSON apud SASSAKI 1997, p.32)

Na concepção de Sasaki, foi criado um mundo para as pessoas deficientes, como moradia, escola, trabalho, lazer, etc. separado, embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa.

Na década de 80, começou a se fortalecer na Europa, Estados Unidos e na parte inglesa do Canadá um movimento que visava a colocação de adultos com deficiência no mercado de trabalho. Também nesta época feridos da 2ª Guerra Mundial que se tornaram deficientes, reabilitaram-se e voltaram a produzir, isto gerou um sentimento nos cidadãos que se sentiam de algum modo responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front há décadas. Surge então uma legião de defensores de seus direitos, o mundo começava a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência, contudo este quadro desenvolveu-se na ótica da “normalização”.

No âmbito educacional, tem-se registro da primeira escola a prestar atendimento a todos, no México em 1979. Nesta época, por iniciativa da UNESCO, um grupo de países assinou o Projeto Principal de Educação, que tinha por objetivo definir e adotar medidas capazes de combater a elitização da escola nos países da América Latina.

O movimento pela inclusão, ainda sem ter essa denominação e essa consciência começa a se fortalecer, desenvolvendo-se na década de 80, outro conceito pré-inclusivista, o princípio de mainstreaming desenvolvido na área da educação especial que procura levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na comunidade, como integrar estudantes com deficiência em várias classes comuns, sem que pertençam a nenhuma delas:

Segundo SASSAKI (1997):

“(…) Tanto o princípio da normalização como o de mainstreaming foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração social que, mais tarde, abriram caminho para o surgimento do

paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades” (SASSAKI, 1997, p.33).

Apesar de importantes para a integração social, esta ainda não contemplava a questão da igualdade de direitos e oportunidades. Este modelo de integração social nada mais é do que a busca de uma inserção do deficiente à uma sociedade que lhe exige certas capacidades para a sobrevivência.

SASSAKI (1997), considera que a integração:

“(...) tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes (...) desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes”. (ibid., p.34).

A integração social não toma a sociedade como responsável principal neste processo, pois é o portador de deficiência que deverá adequar-se à estrutura oferecida, ou seja, deverá moldar-se aos mais diversos procedimentos e papéis sociais que lhe forem exigidos, para que possa ser aceito.

O movimento de inclusão social tomou novo fôlego a partir de 1994, quando com o objetivo de promover uma educação para todos, se reuniram na Espanha, a convite do Governo espanhol e da UNESCO, mais de 300 representantes de 92 Governos e de 25 organizações internacionais para a conferência de Salamanca. Dessa conferência saiu a Declaração de Salamanca, um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para necessidades especiais onde se prevê que:

(...) as crianças e os jovens com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...) (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

Aparece, assim, a noção de escolas inclusivas (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994) que estabelece as normas sobre a igualdade de oportunidades

para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmada na Declaração de Educação para Todos, tendo como princípio que:

(...) mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, lingüísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas para todas graças à diferenciação de estratégias que impuser. (BAUTISTA, 1997, p. 123).

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca ainda refere:

Que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...) (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.12).

Deixa-se deste modo a perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades da criança para incidir no currículo, isto é, o professor fará progredir no currículo a criança, utilizando métodos de ensino e estratégias de aprendizagem apropriados, de modo a garantir o sucesso dos alunos numa escola para todos.

Assim a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, ou seja, não se trata unicamente de saber qual é o déficie da criança, ou o problema da sua relação familiar, ou do seu percurso educativo, mas sim saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso destas crianças.

Segundo BERNARD (1996) a “perspectiva centrada na criança” ligada à integração não chegou a ser implementada de forma satisfatória entre nós por via de muitas condições adversas, como a ausência de recursos materiais, humanos, ajudas técnicas, financeiros etc, pelo que podemos compreender que “a perspectiva centrada no currículo” ligada à nação de inclusão esteja ainda longe de se implantar no nosso país.

No entanto, não se pode esquecer que o conceito de inclusão está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo cidadão é cidadão de pleno direito não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Para SASSAKI (1997) uma sociedade para todas as pessoas será de fato real quando houver a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, igualdade para as minorias e cidadania com qualidade de vida. Para isto, alguns conceitos devem ser desenvolvidos e incorporados, para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal. Esses conceitos são denominados de inclusista, porque abrangem valores que contemplam a inclusão. São eles:

- **AUTONOMIA** – é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce.
- **INDEPENDÊNCIA** – é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família ou profissionais especializados.
- **EMPOWERMENT** – é o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa seu poder pessoal inerte à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida (Sasaki, 1996b).
- **EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES** – “o termo significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência”. (Nações Unidas, 1996, §24).

- **INCLUSÃO SOCIAL** – “conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. (SASSAKI, 1997, p.36 - 42).

1.1 HISTÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento da população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial fosse incluída em nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”.

Segundo MAZZOTTA (1996), podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A condução da educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, essas pessoas, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes, e até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Foram muitos os políticos, educadores, pais,

personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

É importante não desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelo poder público municipal, estadual e federal.

As leis educacionais brasileiras sempre dedicaram capítulos à educação de alunos com deficiência, como um caso particular do ensino regular.

A educação especial figura na política educacional brasileira desde o final da década de 50 e sua situação atual decorre de todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de educação geral, que marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino.

Essas transformações têm alterado o significado da educação especial e deturpado o sentido dessa modalidade de ensino. Há muitos educadores, pais e profissionais interessados que a confundem como uma forma de assistência

prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Mesmo quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sub-sistema à margem.

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação em Parecer de 10/08/72 entendeu a “educação de excepcionais” como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Logo em seguida, Portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover à educação escolar.

Ainda hoje, é difícil de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

O que parece estar claro é que os legisladores estabeleceram uma relação direta entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência nem sempre é a que mais interessa, principalmente quando o objetivo é a inserção total e

incondicional de todos os alunos, nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças.

Apesar das definições, estudos, e demais maneiras de se diferenciar a clientela da educação especial, ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre qual é o verdadeiro alunado da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica.

No discurso oficial, nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de pessoas com deficiência a clientela é bem delimitada. Via de regra, os alunos que lotam as classes especiais ainda hoje não são, na grande parte dos casos, aqueles a quem essa modalidade se dirige e pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos admitidos e considerados como alunos com deficiência. Trata-se de alunos que não estão conseguindo “acompanhar” seus colegas de classe ou que são indisciplinados, filhos de lares pobres, negros, e outros desafortunados da nossa sociedade entre alguns poucos realmente deficientes.

Essas indefinições justificam todos os desmandos e transgressões do direito à educação e à não discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. É importante garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares.

Todas estas situações, que implicam problemas conceituais, desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações tendenciosas da legislação educacional, têm confundido o sentido da inclusão escolar e prejudicado os que lutam por implementá-la nas escolas brasileiras. Essas questões estão na base da compreensão das políticas de educação especial e regular e têm sido responsáveis por caminhos incertos, trilhados pelos que pensam, decidem e executam os planos educacionais brasileiros.

A mudança da nomenclatura – “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois se mantém a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e freqüentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas”.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seu Artigo 208, prevê: (...) “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à educação especial,

No artigo 58, trata da educação especial da seguinte maneira;

"Entende-se por Educação Especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”.

Neste artigo destaca-se a oferta da educação especial na educação infantil (creches e pré-escolas).

O artigo 59 salienta as providências de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão garantir aos alunos portadores de necessidades especiais, incluindo-se os considerados deficientes e os considerados superdotados. Neste artigo, prevêem-se ainda professores com especialização adequada em nível

médio ou superior, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração.

No artigo 60, reafirma a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público e prévio estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial, para o recebimento de apoio técnico-financeiro.

Percebem-se avanços em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, pois parece que não há mais dúvidas de que a educação especial pode enquadrar-se no sistema geral de educação, entretanto, essa lei, ainda não corresponde ao ideal de educação inclusiva, deixando nos artigos citados algumas brechas que podem dar margem à subjetividade de interpretações.

No artigo 58 o termo “preferencialmente” não amarra uma obrigatoriedade das escolas públicas ofertarem uma educação para todos.

No Artigo 59 salienta as providências de ordem escolar, que são as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e a questão da terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência. Quando usa o termo “terminalidade específica” dos níveis de ensino, não está especificado quais critérios identificarão quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis e o perigo é que a idade venha a ser o indicador adotado.

A qualificação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência também não está clara no texto legal. Porém, mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar.

Recentemente, em abril de 2001, foi colocado em discussão na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação um documento que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Especial.

Porém, neste documento, a despeito da ampla discussão entre os educadores, legisladores, pais e pessoas com deficiência, o conceito de inclusão escolar não avançou, do ponto de vista das suas aplicações na mesma medida em que vem sendo esclarecido, do ponto de vista teórico.

No referido Documento como em muitos outros, fica evidente tal desarticulação quando se afirma, por exemplo, que:

“Operacionalizar a "inclusão escolar" de todos os alunos, independentemente de classe, raça gênero, sexo ou características individuais é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração do respeito à diferença" (DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2001, p. 21).

Ele defende a inclusão, mas sugere em todo o texto ações que não respeitam os princípios de uma escola para todos, sem discriminações e preconceitos, sem ensino à parte. Contudo, o movimento inclusivo, nas escolas é irreversível, a inclusão escolar veio para ficar, é uma conquista, que para se efetivar depende de uma expansão rápida de projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, adequando-a aos novos tempos.

Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível e alguns estados brasileiros têm desenvolvido ações que vêm reafirmar a certeza que a educação escolar pode ser feita segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnológicas.

1.2 CONCEITO DE NECESSIDADES ESPECIAIS

O termo **necessidades especiais** é utilizado com um significado mais amplo (...) encontramos na literatura, expressões ***peessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais e portadores de necessidades especiais*** como sendo melhor do que usar expressões peessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência e portadores de deficiência, no sentido de que, assim, seria evitado o uso da palavra 'deficiência', supostamente desagradável ou pejorativa. Todavia, "necessidades especiais" não deve ser tomado como sinônimo de 'deficiências' (mentais, auditivas, visuais, físicas ou múltiplas) (SASSAKI, 1997, p.15)

SASSAKI (1997) continua sua explicação afirmando que as expressões em itálico são corretas se não forem utilizadas como sinônimo das expressões grifadas. É aceitável que se use o termo pessoas deficientes, o que não se aceita é o uso dos vocábulos como substantivo, exceto quando necessário no contexto de uma explicação. Assim, as necessidades especiais, podem resultar de condições atípicas, tais como:

- deficiências mental, física, auditiva, visual e múltipla
- autismo
- dificuldade de aprendizagem
- insuficiências orgânicas
- superdotação
- problemas de conduta
- distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette
- distúrbios emocionais
- transtornos mentais

De acordo com a literatura, a designação de Necessidade Especial ganhou força ao ser utilizada no conhecido Relatório de Warnock, em maio de 1978. O conceito surge como um “contínuo” visto “não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os fatos importantes no progresso educativo” (WARNOCK REPORT, 1978, p. 37).

Um aluno com necessidades especiais é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, o que vai exigir uma atenção específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

A importância passa a ser colocada na aprendizagem, ou seja, na forma de ensinar e nos recursos utilizados, sem negar que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. São identificadas as formas de Necessidades Educativas Especiais que dizem respeito a:

- A) “necessidade de diferentes formas de acesso ao currículo através de equipamento especial, facilidades ou recursos, modificação do meio ou técnicas especiais de ensino”;
- B) “necessidade de um currículo especial ou modificado”;
- C) “particular atenção à estrutura social e ao clima emocional em que a educação decorre” (ibid., p.4).

Estes três tipos de necessidades especiais não correspondem a agrupamentos de alunos, mas sim aos meios e estratégias de apoio à educação para que se possam vencer as dificuldades escolares desse conjunto tão vasto de alunos.

Pode-se dizer que o conceito de necessidades especiais não está ligado às patologias, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas em relação a todos que de alguma forma participam na educação da criança.

Para BLANCO:

Vemos que as necessidades educacionais especiais não se definem pela origem do problema: definem-se pelo tipo de resposta educativa e pelo tipo de recursos, de ajudas que se deve proporcionar. Nesse sentido, até agora só as crianças com deficiência pareceriam ter direito a esses recursos e ajudas especiais. No entanto, a nova idéia é que o conceito de necessidades especiais abra um leque muito mais amplo e que "necessidades especiais" não seja sinônimo de "deficiência". (BLANCO, 1998, p. 3).

O conceito de necessidades especiais é retomado na Declaração de Salamanca, e redefinido como abrangente de todas “as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”, incluindo nesta definição as “crianças com deficiências ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6).

O conceito de necessidades especiais também tem um caráter interativo. Essas necessidades são relativas, mutantes: algumas crianças as têm de maneira transitória; outras, de maneira mais permanente. Essa visão ampla que o conceito de necessidades especiais abrange precisa estar presente na escola, a escola é o começo de tudo, o princípio da inclusão escolar deve permitir um conjunto de opções a considerar pra cada criança, respeitando suas características individuais e necessidades particulares.

2 ESCOLA INCLUSIVA

Relacionando o processo inclusivo à instituição “ESCOLAR” pode-se definir que ela será inclusiva quando procurar educar todos os alunos em salas de aulas regulares, isto significa, permitir a educação e a frequência de todos uma série de desafios e oportunidades que sejam adequadas às suas habilidades e necessidades.

O primeiro passo para a escola ser inclusiva é o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais, pois as necessidades educativas especiais pressupõem outras estratégias de ensino-aprendizagem que não as usadas rotineiramente com a maioria dos alunos.

Sobre a Escola Inclusiva STAIMBACK (1999) afirma:

(...) Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAIMBACK, 1999, p.12).

Segundo PORTER (1994) a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com suas capacidades e necessidades individuais.

O conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito, pretendendo significar que todos os alunos têm o direito de serem incluídos no mesmo tipo de ensino. A escola há que atender às diferenças individuais, no sentido de potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos fundamentalmente, a escola inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no professor da educação especial, para um novo modelo

em que os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos nas turmas ditas “normais” ou de ensino regular. Esta inclusão ocorre não apenas nas atividades curriculares, mas também em todas as outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, procurando aceitar e respeitar as diferenças, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar.

Segundo a UNESCO (1994)

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO apud REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997, p.61).

Esta nova realidade escolar requer professores especialistas que saibam como atuar com os alunos com necessidades educativas especiais, neste sentido sabe-se que será difícil ou quase impossível ofertar professores com especialidades específicas, então surge um novo profissional, o professor generalista que, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos, sabendo como intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma, este aspecto tem a ver com a capacidade de adoção de mecanismos de diferenciação pedagógica e a tal flexibilidade que permita atender às diferenças individuais.

Assim, a escola inclusiva se adapta para que todas as crianças, deficientes ou não tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Incluir é respeitar e aceitar a individualidade, as diferenças de cada um e aprender com elas. Porém, aceitar e respeitar não são o suficiente. É necessário criar condições para que a inclusão aconteça para todos.

SASSAKI (1997), traz algumas idéias sobre o processo de inclusão no sistema educacional baseadas no Projeto Estadual de Mudanças de Sistemas para a Educação Inclusiva de Louisiana, EUA de 1995, conforme segue:

1) POR QUE PRECISAMOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

- AS PESQUISAS INDICAM – “Pouca coisa existe no atual

projeto da educação especial que faça alguma diferença para estudantes considerados portadores de deficiência. Isto se mostra verdadeiro tanto para o presente – enquanto eles estão na escola – como para o futuro – após o término de seus estudos" (LIPSKY & GARTENER apud – SASSAKI, 1997, p.123)

- SEPARADO NÃO É IGUAL – “John W. Davis, o principal defensor na decisão do caso BROWN vs Conselho de Educação, em 1954, argumentou que, se a segregação para crianças negras era inconstitucional, certamente se concluirá que a segregação de crianças definidas como portadoras de deficiência é inaceitável também” (GILHOOL apud SASSAKI, 1997, p.123).
- PRINCÍPIO DA “VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE” - “O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana”. (VILLA & THOUSAND apud SASSAKI, 1997, p.123)
- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS – “A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o "pertencer" é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado”. (N. KUNC apud SASSAKI, 1997, p.123)

2) INDICADORES GERAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Aceitação de todas as crianças e de todos os adultos jovens como pessoas em primeiro lugar.
- Compromisso de oferecer o máximo de apoio que o estudante necessita para ter êxito em tantos ambientes educacionais comuns e ambientes comunitários quanto possíveis.

- Professores, terapeutas, paraprofissionais e diretores vendo a si próprios em uma nova perspectiva, como uma equipe que inclui os pais como membros iguais e que enfatizou a criatividade e uma atitude de solução-de-problema.
- Enfoque nos sonhos e metas dos pais para o futuro dos seus filhos.
- Uma compreensão do fato de que não é necessário que todos os estudantes tenham as mesmas metas educacionais para aprenderem juntos em classes comuns.
- Uso de “um bom ensino” para todos os estudantes.

3) BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS OS ESTUDANTES

A) OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

- Desenvolvem a apreciação pela diversidade individual;
- Adquirem experiência direta com a variação natural das capacidades humanas;
- Demonstram crescente responsabilidade e melhorada aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- Estão melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada através da educação em salas de aula diversificadas;
- Frequentemente experenciam apoio acadêmico adicional da parte do pessoal de educação especial;
- Podem participar como aprendizes sob condições instrucionais diversificadas (aprendizado cooperativo, uso de tecnologia baseada em centros de aprendizagem etc.).

B) OS ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA

- Têm acesso a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais;

- Desenvolvem, em escala crescente, o conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual deles e de outras pessoas;
- Demonstram crescente responsabilidade e crescente aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- Estão melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada, através da educação em salas de aula diversificadas;
- Recebem apoio instrucional adicional da parte do pessoal da educação comum;
- Beneficiam-se da aprendizagem sob condições instrucionais diversificadas.

4) AS “MELHORES PRÁTICAS” EMERGENTES EM EDUCAÇÃO

- Aprendizado cooperativo.
- Instrução baseada em projeto/atividade.
- Ensino entre alunos de todas as idades
- Educação que seja multicultural.
- Educação que reconheça e ensine para inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem.
- "Construção do senso de comunidade" nas salas de aula e escolas.

5) ADAPTAÇÕES DE SALAS COMUNS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:

- **Para estudantes com impedimentos auditivos, o professor deverá:**
 - a) Sentar-se na frente da sala.
 - b) Usar recursos visuais.
 - c) Falar claramente.
 - d) Se o estudante usa a língua de sinais, aprender os sinais e estimular outros estudantes a aprendê-los também.

- **Para estudantes com distúrbios de comportamento, o professor deverá:**
 - e) Aplicar técnicas de modificação de comportamento.
 - f) Designar responsabilidades especiais.
 - g) Identificar os pontos fortes deles.
 - h) Ignorar comportamentos inadequados, quando possível.
 - i) Focalizar os bons e elogiá-los.
 - j) Formar grupos de aprendizado cooperativo com instruções e metas bem claras.
- **Para estudantes com dificuldades de aprendizagem o professor deverá:**
 - a) Permitir o uso de máquina de escrever ou um colega para tomar notas.
 - b) Usar gravador de áudio.
 - c) Dar exames orais.
 - d) Oferecer adaptações que o estudante usa na escola: caneta lumicolor para acompanhar leitura em livro, tarefas simplificadas, recursos visuais etc.
- **Para estudantes com impedimentos visuais, o professor deverá:**
 - a) Sentar-se na frente da sala.
 - b) Repetir conceitos para o estudante gravar e ouvir em casa.
 - c) Usar a dramatização.
 - d) Escrever na lousa em letras grandes.
 - e) Se o estudante lê braile, usar livros em braile e estimular os outros a aprender o braile.
- **Para estudantes com limitações motoras o professor deverá:**
 - a) Fazer os colegas se revesarem para ajudar.

- b) Usar materiais pré-cortados.
- c) Usar materiais que sejam fáceis de manusear.
- d) Fazer estes estudantes sentarem-se próximo a saídas de emergências sem ficarem isolados dos colegas.
- e) Oferecer papéis adaptados nas dramatizações.
- f) Providenciar salas e outros espaços que sejam acessíveis.
- **Para estudantes com deficiência mental, o professor deverá:**
 - a) Usar o sistema de companheiro.
 - b) Formar grupos de aprendizado cooperativo.
 - c) Contar histórias para ensinar conceitos abstratos.
 - d) Preparar versões simplificadas do material.

6) CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Meta de participação plena para todos os estudantes.
 - Um forte “senso de comunidade” na sala de aula, por toda a escola envolvendo pais e atendentes pessoais.
 - O estudo e a celebração da diversidade.
 - Currículos e métodos que estão adaptados para as necessidades individuais.
 - Parceria ativa com pais.
 - Suportes suficientes para estudantes e equipe da escola.
- (SASSAKI, 1997, p: 123 - 127).

2.1 O CURRÍCULO E A INCLUSÃO

A educação é um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade, e está intimamente ligada às situações histórico-culturais devendo ser compreendida como um processo político, por traduzir objetivos e interesses de grupos sociais economicamente diferentes.

Nesta perspectiva, educação escolar envolve a totalidade e a qualidade das relações existentes no interior da escola. O fortalecimento da organização coletiva do trabalho permite que as decisões tomadas respeitem à igualdade e a diversidade, sem tomar uma pela outra.

Assim, o que na escola se pretende é resgatar a unidade entre a história e o sujeito, defendendo uma educação democrática que respeite as diversidades, a pluralidade, os direitos humanos, eliminando os modelos pré-concebidos e ampliando as visões de mundo, a partir do acesso ao conhecimento, tendo o compromisso de medir ações pedagógicas, incumbindo-as de finalidades políticas de cidadania, não esquecendo jamais sua identidade social (realidade em que está inserida).

Nesta concepção de educação, pretende-se alcançar a inclusão escolar, então temos o currículo escolar como condição para o processo inclusivo dentro da esfera escolar, assim como se tem uma nova concepção de educação, o currículo também ganha outra dimensão, pois ele é norteador da educação escolar.

O currículo, portanto precisa ser histórico, aberto e flexível, uma ação, uma caminhada construída coletivamente em cada realidade escolar. Essa concepção de currículo veicula toda uma visão de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem.

O currículo articula o trabalho escolar, sendo a alma, a estrutura organizacional da escola. Ele parte da necessidade de conhecer a realidade escolar e a discussão sobre a forma como contribuir através dos conhecimentos e de suas fases filosóficas, para ampliar a compreensão de mundo por parte do aluno, bem como, desvelar as possibilidades de cidadania e de transformação.

Nesta perspectiva o “currículo pronto a vestir de tamanho único” (FORMOSINHO, 1987, p.48), torna-se completamente inadequado, tornando-se necessário que a escola pense em formular objetos, selecionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade de alunos que acolhe.

A escola ao formular objetos, selecionar conteúdos e métodos obriga-se necessariamente a diferentes tomadas de decisões – decisões também ela a conceber o seu próprio currículo e a não ser apenas uma mera executante. É neste pressuposto de autonomia que se começa a falar de Projeto Educativo de Escola e da sua expressão curricular, que vem trazer um modelo descentralizado de administração, uma escola autônoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos seus alunos, tendo o professor como profissional que se tem de assumir como formulador do currículo e não apenas como didata das disciplinas.

O fato, hoje incontestável, de que cada aluno apresenta necessidades educativas tão particulares quanto o é a sua história de interação com o meio, postula um ensino não uniforme, entrando em crise a idéia de grupo homogêneo, sendo imprescindível à diversificação e flexibilização do ensino que passa fundamentalmente pela incidência no currículo ao nível de diferentes adaptações - escola, turma, individuais – necessárias à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, criando escolas capazes de dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Segundo RODRIGUES (1995) cabe à escola regular organizar a resposta educativa em obediência a dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, possibilitar aos alunos com necessidades especiais, igual ou idêntico acesso ao currículo que os seus companheiros, e, por outro, proporcionar-lhe um apoio apropriado às suas necessidades específicas.

O mesmo autor aponta alguns princípios diretamente relacionados com as atitudes mais adequadas a uma plena integração e com o desenvolvimento que o professor deverá realizar no currículo, com o intuito de ir ao encontro de uma ampla gama de necessidades educativas; são eles:

Princípio da responsabilidade da escola. Cabe à escola regular criar as condições e proporcionar os meios e auxílios adequados, para que cada criança inscrita possa atingir os objetivos a que os Sistemas Educativos se propõem.

Atitude dos professores face ao currículo: É o professor que deverá introduzir todas as alterações necessárias para a realização dos objetivos visados nos planos ou orientações curriculares do Ministério da Educação de modo a adequá-los às características e às necessidades educativas dos alunos. Deverá, pois, cada escola elaborar o seu Projeto Educativo, o qual deverá ter como meta a melhor resposta possível à ampla variedade de necessidades educativas dos seus alunos, no contexto real da escola e da comunidade.

Modificações curriculares. Para além das adaptações curriculares que a correta adequação do currículo ao contexto educativo necessariamente exige, outras modificações mais profundas devem ser encaradas sempre que a escola integre crianças com Necessidades Especiais. Há que se proceder à introdução de modificações curriculares exigidas pelas necessidades individuais de cada aluno.

A articulação de todo currículo requer um plano de ação de toda a escola. É a escola que terá de encontrar as melhores soluções para cada um dos alunos através de uma maior individualização, uma maior flexibilidade na organização das respostas, uma melhor rentabilização dos recursos e uma concentração de esforços por parte dos professores na planificação e avaliação da aprendizagem.

Serão as características pessoais e potenciais de cada aluno, assim como as suas limitações, que devem definir as opções curriculares a tomar, então a escola tem de ser uma instituição que prepare a mudança, dando respostas, às necessidades de todos os alunos, com qualidade, equaciona-se o papel atual da escola como instituição mediadora do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, enfatizando-se a importância da flexibilidade curricular/adaptações curriculares na educação de alunos com Necessidades Especiais.

2.1.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Conforme TAVARES (1996), o currículo tem-se transformado no referente básico da educação especial e da educação em geral, enquanto projeto de

promoção de aprendizagens participando pelos seus gestores e agentes – os professores – que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral.

No entanto, e segundo CORREIA (1997, p. 15), “o atendimento dos alunos com necessidades especiais no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas”.

Este conjunto de recursos e medidas são as adaptações curriculares, as modificações que são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica.

No Brasil, o conceito de adaptações curriculares é algo de novo que só recentemente foi trazido para a escola.

As adaptações curriculares a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção de caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender aos conhecimentos escolares.

As adaptações curriculares devem ter em conta as diferenças existentes entre escolas, turmas e alunos e são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizadora e das várias equipas de professores.

Assim, as adaptações curriculares vão surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de ações adequadas, com o objetivo de melhorar o resultado educativo de todos os alunos. (ESTRELA, 1994).

Elas vão ser, por um lado, o instrumento necessário para adequar de um modo eficaz e coerente o currículo formal às necessidades e particularidades de cada escola e, por outro, a base para a estruturação e organização dos objetivos/conteúdos e orientações didáticas dos diferentes aspectos curriculares, essencialmente para os alunos que apresentam.

O currículo perde o seu caráter quase sagrado de cultura imutável e definido à priori, que deve ser preservado e transmitido de modo fiel e igual a si

mesmo, permitindo, agora sempre que um aluno apresente, adotar medidas capazes de tornar o currículo acessível a todos.

De entre os fatores determinantes das adaptações curriculares a aplicar distinguem-se as características do aluno, da própria escola, do seu projeto educativo e os recursos humanos existentes. É a natureza de cada um destes fatores que vai determinar o grau de especificidade das adaptações curriculares.

Algumas adaptações correspondem apenas a ligeiras alterações na orientação do professor quando põe em ação a planificação habitual. Tal orientação visa à prevenção e/ou recuperação de pequenas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, sendo os objetivos gerais para toda a turma.

Assim, se existe, por exemplo, um aluno com dificuldade de integração social devem priorizar-se atividades que promovem o seu desenvolvimento social não deixando de ser esse um dos objetivos de toda a turma. O que é preciso saber é enquadrar a dificuldade específica desse aluno no contexto geral de ensino/aprendizagem.

Normalmente, uma adaptação curricular, afeta especificamente a metodologia, embora possa afetar a avaliação e a priorização de objetivos e critérios, bem como a sua sequencialização.

Existem adaptações curriculares mais significativas, que são alvo de modificações maiores que podem consistir na eliminação de conteúdos essenciais e/ou objetivos gerais, bem como na elaboração dos instrumentos da avaliação e modificação de créditos.

Estes procedimentos têm lugar apenas quando absolutamente necessários, ou seja, quando a análise rigorosa do aluno assim o exija.

Estes dois tipos de adaptações curriculares não se excluem mutuamente, antes fazem parte de um mesmo processo: o da individualização do currículo perante as necessidades específicas de cada aluno, isto é, ao respondermos as necessidades concretas de um aluno, começaremos por adaptações pouco

significativas, sempre que possível, progredindo para as mais significativas, se as anteriores não forem suficientes.

As adaptações curriculares de aula implicam a adaptação da resposta educativa para turmas ou grupos concretos, permitindo um nível de adaptações maior das características do conjunto dos alunos, uma vez que parte do conhecimento concreto desses alunos, decorrente da prática educativa e da relação de cada professor com os seus alunos.

O conjunto das adaptações curriculares de aula tem como principal benefício a promoção do desenvolvimento da criança, através de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, isto é, que vai além das realizações que a criança faz na atualidade e potencializa aquelas que pode vir a fazer.

Adequar as respostas educativas às crianças com Necessidades Especiais constitui, sem dúvida, um elemento preponderante, pelo que se pode considerar importante uma variedade de processos pedagógicos que assentam no desenvolvimento global da criança, nos seus interesses reais, nas suas experiências, nas relações com as outras crianças, assim como numa relação afetiva favorável que ajude a sua auto-valorização.

Atender às diferenças individuais no contexto de sala de aula implica uma flexibilização da gestão dos recursos e do currículo de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado a todos, de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Assim, as adaptações curriculares de aula podem-se traduzir como um conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico que o vão adequar às diferentes situações, grupos ou pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade das atividades educativas e dos resultados.

Por outro lado, as adaptações curriculares individualizadas não podem ser assumidas como uma resposta automática perante a determinação de uma Necessidade Especial; deve-se realçar o fato de que este tipo de adaptação diz

respeito concretamente a um aluno e devem ser adotadas só quando esgotados todos os recursos, segundo BAUTISTA (1997).

O processo de avaliação inicial deve ter em conta, com o maior grau de pormenor possível, quais são as condicionantes do atual nível de aprendizagem e desenvolvimento assinalado no ponto anterior, especificando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada, como por exemplo, em que tipo de grupo trabalha melhor, que tipo de materiais didáticos serão mais úteis, que características cognitivas manifesta, que tipo de instruções lhe facilitam a compreensão da atividade a desenvolver.

Em suma, trata-se de explicar as principais condicionantes da sua forma e estilo próprio de aprendizagem, considerando a realização de adaptações o menos significativa possível, ou seja, tentar sempre as que aproximem dos objetivos e conteúdos normais.

A proposta curricular deve partir da planificação curricular normal da escola, introduzindo-lhe as modificações necessárias nos elementos básicos – o quê, como e quando ensinar e avaliar – a fim de a adequar às necessidades especiais do aluno, assim como a organização dos serviços educativos que serão oferecidos ao aluno e as medidas que consistem na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência do aluno com Necessidades Especiais se aproximem das existentes no regime educativo comum.

3 O LÚDICO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA

A importância da atividade lúdica para educar já era referida pelos gregos e romanos, portando a relação entre o lúdico e a educação da criança é antiga.

Entre os romanos, há referência de jogos destinados ao preparo físico e posteriormente à fabricação de doces em formato de letras destinadas ao aprendizado. Na Grécia, Platão refere-se à importância do “aprender brincando”. Já Aristóteles, por um lado, sugere o uso de jogos como forma de preparo para a vida adulta e, por outro, como recreação, atividade oposta ao trabalho.

Na idade média, a forte influência do Cristianismo impõe uma educação disciplinadora, na qual não há lugar para o lúdico, considerado delituoso.

Com o Renascimento, no século XVI surgem novos ideais e isso traz outras concepções sobre o educar que enfoca o brincar. Segundo ÁRIES (1981), observa-se nos séculos XVI e XVII, uma duplicidade quanto às concepções dos adultos sobre a infância e uma atitude moral contraditória com relação aos jogos e brincadeiras. Por um lado, o lúdico era aceito ser reserva e considerado quase sempre tendo como única utilidade à distração; por outro lado, as atividades lúdicas como jogos e brincadeiras eram recriminadas pelos moralistas que associavam o brincar aos prazeres e ao vício.

Assim como as atividades lúdicas eram vistas sobre dois prismas, da mesma forma havia uma visão ambígua da criança. Uma originada no pensamento cristão, que acreditava ser a criança marcada pelo pecado original e sua natureza era associada ao mal e cabia ao adulto controlar os impulsos infantis, para educar a criança conduzindo-a a razão e ao bem. A outra visão comparava a criança a um anjo, que levava à compaixão e, a educação era direcionada quanto à fragilidade infantil.

BROUGÈRE (apud SILVA, 2003) afirma que antes de o jogo ser considerado como o lugar possível de educação, existiram três modos principais de

estabelecer, relações entre o lúdico e a educação. O primeiro relacionado ao pensamento aristotélico, e de recreação, aparece como fonte de relaxamento indispensável. Em segundo lugar, o jogo aparece na educação como um artifício pedagógico, no qual o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve ser utilizado para ensinar. Desse modo, é dado ao exercício escolar o aspecto de jogo. Por fim, o jogo é visto como uma atividade que permite ao pedagogo observar e compreender a personalidade da criança e adaptá-la ao ensino.

Assim, tem-se o uso de jogos e brincadeiras no espaço educativo justificado num primeiro momento pelo fato de ser necessário enquanto oposição ao trabalho e complemento ao intelecto da criança. Trata-se da recriação como um momento escolar não direcionado para o ensino, mas sim complementar a este. A ludicidade só tem sentido enquanto oposição à seriedade, complementaridade do trabalho, ou seja, de acordo com o pensamento de Aristóteles, o brincar está submetido ao trabalho que o justifica, só há brincadeira porque esta permite a recriação da força dispensada no trabalho, o relaxamento.

A partir do século XVI, o lúdico aparece na educação de crianças que aprenderam a ler e escrever como um suporte atrativo, utilizando-se aspectos do jogo que provocam o interesse e motivação da criança na realização de seus estudos, o jogo serve como pretexto para se chegar no que de fato importa, aprender o que está sendo transmitido.

Assim a estreita ligação entre a criança e a atividade lúdica, se afirma e leva cada vez mais pedagogos a se interessarem por esta atividade infantil para melhor usá-la. A observação do jogo e da brincadeira da criança ganha outra dimensão, uma vez que revela aspectos da personalidade e alguns talentos dos alunos. Então temos o lúdico não como instrumento para a aprendizagem e sim como fornecedor de pistas sobre a criança.

É a partir do século XVIII, com a influência das idéias de Rousseau, que se expandiu a concepção sobre a criança como um ser naturalmente bom e distinto do adulto. A espontaneidade passa a ser valorizada e a educação á ajustada à

natureza infantil, neste contexto o jogo começa a ser valorizado e associado à educação.

Foi com a ruptura do pensamento romântico que o racionalismo do período anterior deixou de existir, o brincar deixou de ser apenas uma recreação e passou a ser valorizado no espaço educativo.

Segundo WASJKOP (1995), pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, contribuíram para a valorização da infância. Baseados numa concepção idealista e protetora da criança propuseram uma educação dos sentidos, utilizando-se de brinquedos. Iniciou-se, assim, a elaboração de métodos próprios para a educação das crianças como características particulares, não mais como a educação dos adultos em miniatura.

O lúdico, com menor ou maior ênfase, passou então a ser tema de interesse de diversos especialistas em diferentes áreas do conhecimento, com objetivos variados. A valorização crescente deste tema refletiu na produção de teorias e pesquisas as mais diversas, que discutem a importância do ato de brincar.

KISHIMOTO (1992) aponta que muitas explicações têm sido dadas ao ato de brincar em diferentes abordagens: excesso de energia (Spencer), preparo para a vida futura (Gross) instintos herdados do passado (Stanley - Hall), descarga catártica de emoções (Freud, Clapared e Erikson), necessidades advindas do prazer (Sutton - Smith), dentre outras. No campo da psicologia, as interpretações de diversos teóricos (Wallon, Vygotsky, Elkonin e Brunet) demonstram a importância social da brincadeira e do jogo e perspectivas biológicas (Piaget).

Respondendo alguns objetivos propostos neste trabalho é relevante rever os autores que tiveram maior influência quanto à utilização e a justificativa do jogo para a educação e para o desenvolvimento psicológico da criança. Portanto, serão apresentados alguns teóricos mais relevantes que tratam da utilização do jogo na educação e na psicologia.

3.1.1 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Sob a influência de Rosseau e Pestalozzi houve uma inovação das teorias pedagógicas de educação infantil. Os trabalhos de Fröebel, Montessori e Decroly, cada um à sua maneira, contribuíram para uma concepção na qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos. Estes estudiosos propuseram estratégias educacionais baseadas na ação livre da criança, através da utilização de jogos e materiais didáticos.

Jean Jaques Rousseau (1712 – 1778) demonstrou que a criança tem maneira de pensar, de ver, de sentir, segundo ele, ainda: “Não deis ao seu aluno nenhuma espécie de lição verbal. Só a experiência ele deve receber”, destacou ainda, “Tem-se grande trabalho em processar os melhores métodos para ensinar a ler e escrever. O mais seguro é aquele que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo e abandone dados e tudo mais, e qualquer método será bom”.

Fröebel é quem inicia a discussão do jogo com a ação livre e espontânea da criança em harmonia com a orientação do adulto. Criador do jardim de infância, Fröebel se situa no pensamento romântico. Seu método coloca jogos e brinquedos específicos no centro da educação infantil. Para ele, as crianças nessa idade não devem ser escolarizadas, mas devem se desenvolver livremente. O jardim de infância é voltado para a família e não para estruturas escolares.

Para Fröebel:

O jogo é o mais alto grau de desenvolvimento dessa idade (...). Esta época em que a criança, jogando com tanto ardor e confiança, se desenvolve no jogo não é a mais bela manifestação da vida? Não se deve ver o jogo como ‘uma coisa frívola’, mais uma coisa de profunda significação. (BROUGÈRE apud SILVA, 2003, p. 26).

Outro aspecto apontado por Fröebel é que o jogo antecipa o que a criança será mais tarde. Assim deve jogar livremente e o adulto tem que dedicar a isso o maior cuidado. Para isso idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem, dando o nome de “dons” porque Deus oferecia para que as

necessidades infantis fossem bem desenvolvidas. Os chamados “dons” eram a bola, o cubo e o cilindro. Os blocos eram utilizados em uma medida bem restrita, enquanto as demais atividades eram mais livres. (KISHIMOTO, 1993)

Através do jogo, Fröebel implementa uma auto-educação que é auto-atividade e auto-ensino. Não se trata de um simples material pedagógico, ou mesmo lúdico, e sim de um material simbólico. O primeiro e o principal material é a bola, pelo valor simbólico, corpo primitivo, princípio das formas físicas. Fröebel apresenta diferentes jogos para serem utilizados com os materiais – esferas, cubos, cilindros – de tamanhos diferentes, divididos em várias partes, que permitem um grande número de atividades. (ibid).

BLOW (apud MALUF, 2003) afirma que para Fröebel o brincar é uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo; e os dons dos brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis.

Segundo KISHIMOTO (1993):

Ao inventar os dons, Fröebel quis dar oportunidade para a criança explorar livremente. Entretanto, percebe que a criança precisa dominar as formas de manipulação dos objetos. Só então poderá explorar as possibilidades de emprego do material. A manipulação dos tijolinhos permite a aquisição de vários tipos de conhecimento: formas reais de objetos conhecidos por ela como cadeira, mesa, cozinha, castelo, igreja, etc., formas ideais como propriedade das relações, dos números, das linhas, etc., formas simétricas para o cultivo do belo e outras como o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras possíveis a partir da manipulação, observação e atenção. (KISHIMOTO, 1993, p. 112).

Fröebel sentia uma atração especial pelo simbolismo. Resumindo alguns itens principais de seu pensamento destaca-se:

- A educação baseia-se na evolução natural das atividades da criança.
- As atividades espontâneas adquirem um desenvolvimento verdadeiro.
- Na educação infantil o brinquedo é fundamental.
- Para conseguir integrar o crescimento de todos os poderes:

físico, mental e social, Fröebel variou nas atividades construtivas.

- A atividade construtiva pode causar uma grande harmonia e espontaneidade no controle social.
 - Os currículos das escolas devem estar baseados nas atividades e interesses desde o nascimento e em cada fase da vida infantil.
 - A humanidade ainda está em processo de desenvolvimento, e a educação ainda é a melhor solução para um futuro melhor.
 - O futuro da raça depende exclusivamente da educação das mulheres.
 - O saber não resume-se em um fim em si mesmo, mas funciona relacionado com as atividades do organismo.
- (NASCIMENTO E MORAES. FROEBEL E O SURGIMENTO DO PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA).Disponível em: <{ HYPERLINK

"http://www.pedagogia.click2site.com.froebel.htm" } >.

De acordo com KISHIMOTO (1993), outra influência que acrescenta a valorização do jogo como ação livre provém de MONTESSORI (1965, p. 16), que afirma: “É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir”. Em sua pedagogia científica Montessori organizou um conjunto de materiais criador por Itard e Séguin, destinados à educação sensorial, intelectual e moral. Tais materiais incluem exercícios para a apreensão de atividades do cotidiano como quadros de amarrar, abotoar, mobiliário adequado ao tamanho da criança, objetos domésticos, além de materiais destinados ao desenvolvimento dos sentidos e ao ensino do alfabeto, do número, da escrita, da leitura e da matemática, necessários ao desenvolvimento gradativo da inteligência e à aquisição da cultura.

De acordo com os princípios fundamentais do sistema Montessori, a criança era livre para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação, mas estes estavam

preestabelecidos, como o conjunto de jogos e outros materiais que desenvolveu. Estes materiais são caracterizados pelas possibilidades de autocorreção que contém. Eles se distanciam tanto do jogo quanto do brinquedo. Montessori, por vezes, emprega o termo jogo para qualificar seu material e a atividade que designa, mas observa que, em realidade, trata-se de um trabalho. “Fala-se muito, é verdade, de ‘jogos educativos’, mas é preciso entender por isso trabalho livre direcionado a um objeto e não um conjunto de atividades confusas que dispersam a atenção” (MONTESSORI apud SILVA, 2003, p. 27)

O material criado por Montessori tem papel preponderante no seu trabalho educativo, pois pressupõem a compreensão das coisas a partir delas mesmas, tendo como função estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto.

Montessori produziu uma série de cinco grupos de materiais didáticos, que são:

- Exercícios para a vida cotidiana.
- Material sensorial.
- Material de linguagem.
- Material de matemática.
- Material de ciências.

Estes materiais se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de cores, tamanhos, de formas e espessuras diferentes. Coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira, é composto por: cubos, placas, barras e cubinhos. O Material Dourado desperta no aluno a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a

criança, está sempre predisposta ao 'jogo'. Além disso, permite o estabelecimento de relações de graduação e de proporções, e finalmente ajuda a contar e calcular.

KISHIMOTO (1993) comenta que:

Para graduar a educação da primeira infância e evitar casualidade na formação espiritual, a desordem e a dispersão de interesse, Montessori determinou que seus materiais fossem oferecidos à criança segundo uma ordem progressiva. Cada material com uma finalidade específica: os encaixes serviriam apenas para os exercícios de encaixe, e formas geométricas para sua distinção, etc. Nunca empregar, por exemplo, as pranchas de escada longa, de progressão decimétrica, como espingardas, nem os cilindros de encaixar como eixos de carro. (KISHIMOTO, 1993, p.114)

Outro estudioso importante que desenvolveu atividades lúdicas com crianças foi Decroly. Ele inicia sua prática pedagógica com crianças deficientes mentais; médico, educador e psicólogo, defende uma escola ativa como método. Sob influência que recebe do método desenvolvido por Dewey, cuja pedagogia está baseada no interesse e na curiosidade natural da criança, Decroly considera o jogo como o lugar essencial das aprendizagens na medida em que se trata da atividade característica da infância.

É principalmente pelo jogo que a criança difere do adulto (...) O jogo é uma atividade que encontra sua satisfação, seu resultado em si mesmo, não em um objetivo. Contudo esse objetivo existe, a natureza o colocou no íntimo da criança, mas ela não tem consciência disso. (DECROLY apud SILVA, 2003, p.28).

Segundo KISHIMOTO (1997), Decroly criou em 1907, um método de ensino globalizado, com a finalidade de evitar a fragmentação do ensino e atender ao interesse da criança. Esse método denominado centro de interesse, constitui um tipo de organização de programa baseado em idéias centrais, geradoras do conhecimento, tais como: necessidade de alimento, luta contra intempérie, necessidade de defesa, necessidade de ação e de trabalho. A execução do centro de interesse envolveu três etapas: observação, associação e expressão. A observação, base de todo ensino, dá à criança consciência das coisas que a cercam. Consiste em fazer a inteligência trabalhar sobre materiais recolhidos pelos

sentidos. A associação visava provocar, no espírito da criança, associações dos conhecimentos adquiridos para a elaboração de idéias gerais. As noções observadas e associadas passavam, em seguida, por dois tipos de expressão: a) Concreta: tal como modelagem, desenho, pintura, cartografia, tricô, tecelagem e outras, e b) Abstrata: como a conversação, redação, gramática, etc. São tais centros de interesse que permitem à criança observar os fenômenos do mundo cultural e natural que despertam sua atenção, e expressá-los de modo concreto por aquelas atividades conhecidas na educação infantil como pintar, desenhar e modelar.

Os jogos de Decroly, destinados ao desenvolvimento intelectual e motor passaram a ocupar o espaço da educação pré-escolar. Faziam parte de um contexto teórico no qual a criança primeiro explorava o ambiente para depois expressá-los, e finalmente se divertir nos jogos de fixação de conteúdos. Cartelas contendo ilustrações permitiam associar noções como dentro, fora, acima, abaixo, correspondência de números e quantidades.

Neste sentido, os jogos para Decroly têm como objetivo principal fornecer à criança objetos que possam favorecer o desenvolvimento de certas funções e o exercício de capacidades graças aos fatores estimulantes extraídos da psicologia do jogo. Assim 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. O jogo para Decroly não está distante de ser um artifício pedagógico. (Silva, 2003).

Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que podem tomar o material do jogo, mas que têm por meta dominante a de fornecer à criança objetivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições freqüentes em relação à retenção e às capacidades intelectuais da criança (DECROLY apud KISHIMOTO, 1997, p.113).

A partir do final do século XIX, função do brincar é estudada a fundo pela Psicologia Infantil, que busca respostas utilizando a Biologia e o desenvolvimento geral da criança surge, então, contribuições teóricas de estudiosos que mostram a

importância e o valor das brincadeiras no desenvolvimento infantil e na aquisição de conhecimentos. Tais contribuições influenciaram diretamente o campo educacional e até hoje fazem parte das atividades curriculares e de outras pesquisas na área.

3.1.2 PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

De acordo com SILVA (2003), Brougère afirma que o homem da ciência (referindo-se aos psicólogos) entra em cena não para descobrir a relação entre o jogo e educação, mas para justificá-lo, para saber para que serve o jogo, ou porque a criança joga.

A valorização do jogo como atividade natural e espontânea já estava presente no pensamento de Rousseau e nos programas de Fröebel. Na psicologia, essas idéias vão se configurar na teoria da recapitulação como uma explicação sobre o brincar. Supõe-se que o jogo permite a criança recapitular as experiências passadas pela humanidade espontaneamente.

FRIEDMANN (1996) ao analisar as correntes teóricas sobre o jogo, indica estudos evolucionistas e desenvolvimentalistas do final do século XIX afirmando que:

A idéia de que a evolução cultural ocorra de forma similar à dos organismos biológicos teve muita influência no estudo da vida social. Foi nesse momento que se iniciou o estudo do jogo infantil, atividade então interpretada pelos pesquisadores como sobrevivência das atividades da sociedade adulta. O psicólogo americano Stanley Hall foi seu principal expoente e defendia a idéia de que os estágios do jogo infantil recapitulavam toda a história biocultural do pensamento humano. (FRIEDMANN, 1996, p.23)

Stanley Hall foi o maior defensor da teoria de recapitulação e abordou o jogo numa perspectiva evolucionista. Influenciado pelos diferentes estágios de evolução da espécie, Hall classificou os jogos, buscando encontrar uma hierarquia que refletisse a lógica da evolução. Por exemplo: afirmava que a brincadeira com água é anterior a brincar de subirem em árvores. (WAJSKOP, 1996).

Esta visão de jogo, associada estreitamente à infância, confere uma finalidade única: as atividades infantis são normativas e educativas, o jogo possui

um valor educativo, mas enquanto atividade espontânea. Desse ponto de vista, resultaram a normalização e a hierarquização etária das atividades lúdicas infantis, que influenciaram estudos posteriores.

Nas abordagens em que o brincar é comparado ao comportamento dos animais, se situa Karl Gross, que remete o jogo e explicações biológicas. Gross afirmava que a principal explicação para a brincadeira era como uma forma de exercitar os instintos; importante como aprendizagem para a sobrevivência da espécie. Assim atribui-se à brincadeira uma função pedagógica na relação com o desenvolvimento da espécie.

A teoria do jogo de Groos foi amplamente difundida na primeira metade do século XX. O autor denomina-a teoria do exercício ou da auto-educação. As idéias básicas definidas por GROOS são:

- 1) Todo ser vivo possui predisposições hereditárias que incutem finalidade ao seu comportamento; entre as peculiaridades inatas da natureza orgânica dos animais superiores deve-se incluir também a ânsia impulsiva de atividade que se manifesta com singular força no período de crescimento.
- 2) As reações inatas dos seres vivos superiores, sobretudo do homem, por mais necessárias que sejam não bastam para cumprir missões vitais complexas.
- 3) Todo ser superior tem infância, ou seja, um período de desenvolvimento e crescimento durante o qual não pode sustentar-se por conta própria; concede-lhe essa possibilidade a solícitude de seus pais, baseada, por sua vez, em predisposições congênitas.
- 4) Esse período da infância tem por finalidade possibilitar a aquisição das adaptações necessárias à vida, mas estas não se desenvolvem diretamente a partir das reações inatas; por isso se concede ao homem uma infância prolongada, dado que quanto maior o grau de perfeição alcançado no trabalho, tanto mais longa é a preparação para o mesmo.

- 5) A aquisição de adaptações, possível graças à infância, pode ser de um gênero diferente. Uma maneira de singular importância e, ao mesmo tempo a mais natural para adquiri-las consiste em as reações herdadas tratarem de manifestar-se por si só, em virtude da mencionada ânsia impulsiva de atividade e, desse modo, elas próprias dão vazão a novas adaptações; assim sobre a base congênita formam-se hábitos adquiridos e, sobretudo, novas reações habituais.
- 6) Esse gênero de aquisições de adaptações ocorre mediante o afã, também inato no homem, de imitar, intimamente relacionado com os costumes e aptidões da velha geração.
- 7) Onde o indivíduo em desenvolvimento manifesta, com sólida e ampla de forma indicada, por seu próprio impulso interno e sem nenhum fim exterior, as suas inclinações, encontramos diante das mais primárias manifestações do jogo. (GROSS apud ELKONIN, 1998, p 84 - 85).

De acordo com WASJKOP (1996) a partir das teses de Gross, várias teorias sobre o brincar foram desenvolvidas justificando essa atividade como prática educativa que antecipa diversas habilidades. Porém, foi Claparède que, a partir de Gross, desenvolveu uma pedagogia concebida com psicologia aplicada. Trata-se então de uma justificação quase biológica do papel do jogo na escola, que se fundamenta no movimento da Escola Nova representado, no campo da pedagogia por Dewey, Decroly e Montessori.

Na concepção de Claparède a inteligência não representa faculdades isoladas do intelecto, mas uma maneira de reagir do organismo que ocorre quando este se defronta com situações novas. As necessidades e interesses do organismo constituem a mola propulsora da ação inteligente. O sentido do jogo é uma manifestação de interesses e necessidades da criança.

CLAPARÈDE (1956) comenta:

Todos os jogos são, por sua própria essência, educativos. Reserva-se, porém o nome de 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. (CLAPARÈDE apud KISHIMOTO 1997, p.108)

BROUGÈRE (apud Silva, 2003, p. 30) coloca que para Claparède a educação deve repousar sobre o conhecimento da criança. A pedagogia deve ser precedida pela psicologia da criança. Assim, o jogo tem um papel fundamental nessa relação. Estudado pela psicologia, ele aparece como o motor do desenvolvimento da criança e, por conseqüência, um método natural de educação.

Mais recentemente destaca-se os estudos sobre o jogo numa visão estruturalista e cognitivista, onde este passa a ser visto como um fenômeno da mente, uma atividade que pode ser expressiva ou geradora de habilidades cognitivas gerais e específicas. Os principais representantes desta linha são: Piaget, Vygotsky, que serão estudados mais a fundo, porém, outros autores que deram sua contribuição sobre a relação entre jogo, desenvolvimento e aprendizagem da criança serão citados, devido a importância que imprimem ao tema.

A teoria de Piaget é particularmente importante por fornecer uma perspectiva única na pesquisa sobre o jogo e por ajudar na compreensão de sua relação com a aprendizagem. PIAGET (1988) orienta-se pela criança para compreender o funcionamento da inteligência adulta, influenciando pelo modelo biológico, considera a psicogênese como parte da embriogênese. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade cuja naturalidade é preservada e, portanto, essencial para a investigação da psicologia.

Piaget chamou sua teoria de *epistemologia genética*, definida como o estudo da aquisição, modificação e desenvolvimento de idéias e capacidades abstratas sobre base de um substrato herdado ou biológico. O componente é um funcionamento inteligente que possibilita o crescimento do pensamento abstrato. Piaget via a inteligência como uma extensão da adaptação biológica e como tendo uma estrutura lógica. Central à sua teoria é o conceito de epigênese, que sustenta que o crescimento e o desenvolvimento ocorrem em estágios sucessivos, cada qual construído a partir do domínio eficaz do anterior. Cada estágio ocorre em determinada idade, e a criança mostra um nível maior de organização cognitiva a cada estágio sucessivo do seu desenvolvimento. (KAPLAN, SADOCK, GREBB, 1997, p. 158).

A experiência, segundo este estudioso exerce papel fundamental no amadurecimento do funcionamento cognitivo, então, quanto maior a riqueza, complexidade e diversidade do ambiente, maior a probabilidade de aquisição de altos níveis de funcionamento mental.

Desse modo, se no jogo está preservada a influência social, é ele uma atividade que permite descobrir a gênese de valores sociais. Assim, a primeira obra de Piaget, que aponta para a importância do jogo no desenvolvimento, *Julgamento moral da criança*, trata do jogo de regras – Em *A formação do símbolo na criança*, Piaget analisa o jogo de modo mais detalhado, explicando a sua função no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios.

PIAGET estuda o jogo porque o considera uma das raras atividades espontâneas da criança, que permite compreender suas representações e ver desenvolverem-se as funções e estruturas cognitivas. Ele traça um paralelo entre os estágios de desenvolvimento e os jogos da criança, definindo jogos de exercício, simbólicos e de regras.

Ele afirma:

O jogo é, portanto, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160).

Na perspectiva de PIAGET (1976), há dois processos importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas: assimilação e acomodação. O jogo é considerado parte dos processos de assimilação e acomodação que desencadeiam a relação e incorporação da criança no mundo, a imitação está relacionada à acomodação, e o jogo à assimilação. Estes dois processos são estruturas mentais. O conhecimento da criança com o ambiente. Desse modo, os processos de acomodação e assimilação são os meios pelos quais a realidade é transformada em conhecimento.

“(…) A acomodação é determinada pelo objeto, enquanto a assimilação é determinada pelo indivíduo. Então, assim como não há acomodação de alguma coisa que é assimilada (...) de igual modo não pode haver assimilação sem acomodação (...). adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Porque na adaptação você tem sempre dois pólos: você tem o pólo indivíduo-assimilação e o pólo objeto-acomodação (...)”. (PIAGET. In BRINQUIER apud SEBER, 1997, p. 53).

Piaget distingue três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam, o símbolo e a regra.

Os jogos de exercício são os primeiros a aparecer em torno dos três meses de idade. São os predominantes no estágio de desenvolvimento denominado sensorio-motor. Têm como característica o exercício dos esquemas presentes nas reações circulares que, embora não apresentem um caráter lúdico, prolongam-se em jogos. No início, a criança apenas repete um esquema de ação, mas quando começa a modificar este esquema de ação, buscando novos resultados, aparece o jogo.

Os jogos de exercício têm como finalidade o próprio prazer do funcionamento, por exemplo, quando a criança empurra uma bola, vai atrás dela, volta e recomeça, ela o faz por mero divertimento (...) Na criança a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações. (FRIEDMANN, 1996, p. 28).

Piaget distingue duas categorias dos jogos de exercício (FRIEDMANN, 1996, p. 28-29):

1) Jogos de exercício sensório-motores

- Jogos de exercício simples - limitam-se a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário. Pertencem a essa categoria todos os jogos sensório-motores (salvo os rituais lúdico) como: puxar um barbante, fazer rolar um carrinho etc.
- Combinações sem finalidades – o indivíduo passa a construir novas combinações desde o início lúdicas. Geralmente acontecem quando em contato com um material novo ou destinado à diversão (boliche, bolinhas de gude, peteca) à construção (jogos educativos de planos, volumes, cubos, etc) e

à destruição de objetos. Esses jogos são instáveis: há neles movimento pelo movimento, manipulação pela manipulação.

- Combinações com finalidade (lúdica) – o jogo de exercício transforma-se, nesse caso, de três maneiras:
 - a) Faz-se acompanhar de imaginação representativa e torna-se jogo simbólico.
 - b) Socializa-se e torna-se jogo regulado;
 - c) Conduz as adaptações reais e sai do domínio do jogo para entrar no domínio da inteligência prática.

2) Jogos de exercício do pensamento

- Jogos de exercício simples – fazer perguntas pelo simples prazer de perguntar: “por que?”
- Combinações sem finalidade – relato sem coerência, desorganizado, pelo simples prazer de combinar palavras e conceito.
- Combinações com finalidade – inventar pelo prazer e construir.

Essas combinações são instáveis: a fabulação converte-se facilmente em imaginação simbólica, por já constituir um ato de pensamento.

Em torno dos oito meses, a aplicação dos esquemas, conhecidos pela criança, a novas situações permite a formação de combinações lúdicas por assimilação, aparece o que Piaget chama de ritualização, que prepara para a formação dos jogos simbólicos.

Pouco mais tarde, por volta dos dois anos, manifestam-se os esquemas simbólicos, graças ao progresso das representações mentais. Há a passagem do estágio sensorio-motor para o representativo. Os jogos simbólicos têm como características básicas: a imitação e a modificação do significado da representação real. O jogo simbólico é inicialmente solitário, evoluindo para o estágio do jogo sócio-dramático, isto é, para a representação de papéis.

FRIEDMANN (1996, p. 29-32) detalha didaticamente os jogos simbólicos:

Caracterizam a fase que vai desde o aparecimento da linguagem até os 6/7 anos. A partir do aparecimento da linguagem vai surgindo sucessivamente uma série de formas novas de símbolos lúdicos.

FASE I – De 1 ano e 6 meses aos 4 anos

Tipo IA – projeção de esquemas simbólicos nos objetos novos. Pelas correspondências estabelecidas entre o eu e os outros, o sujeito atribui a outrem e às coisas o esquema que se tornou familiar. Ex.: a criança fala ao seu ursinho “chora”, e imita o ruído do choro.

Tipo IB – projeção de esquemas de imitação em novos objetos. A criança imita outras pessoas (a arrumadeira que varre, o pai que telefona etc.). É jogo e não imitação pura, pois em vez de imitar diretamente o modelo, a criança o faz através de objetos adequados que intervêm como simbolizantes. Há uma dissociação completa entre o simbolizante e o simbolizado. Ex.: a criança finge que lê o jornal falando baixinho e apontando com o dedo uma folha de papel.

Tipo IIA – A assimilação simples de um objeto a um outro. Ex.: escorre areia entre os dedos e diz que chove.

Tipo IIB – assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos (jogo de imitação). Ex.: imita um bebê, um gato etc.

Tipos III – combinações simbólicas (a partir de 3-4 anos). Os tipos A, B, C e D são tipos de complexidade crescente.

Tipo IIIA – combinações simples – construção de cenas inteiras. São os jogos mais interessantes no domínio das construções simbólicas intencional da criança. Situam-se entre a simples transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior. Ex.: vestir as bonecas, dar-lhes comida etc.

O sujeito reproduz e prolonga o real, sendo o símbolo imaginativo um meio de expressão e de ampliação, nunca um fim em si. O elemento imitativo do jogo é

comparável aos desenhos dessa idade: cópia do real sem representação adequada. Quanto ao conteúdo e à própria vida da criança, o jogo de imaginação reproduz todo o vivido por representações simbólicas.

Tipo IIIB – combinações compensatórias. Ex.: a criança imita a irmã chorando, no meio de uma birra, uma personagem morre mas depois revive etc. A criança reage contra um medo ou realiza o que não se atreveria a fazer na realidade por meio do jogo: a compensação torna-se **catarse**.

Tipo IIIC – combinações liquidantes – Na presença de situações difíceis ou desagradáveis, a criança pode compensá-las ou aceitá-las. Nesse caso, procura revivê-las mediante uma transposição simbólica. A situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas. Ex.: a criança se machuca e se consola projetando tudo na prima. Essas formas de jogo que consistem em liquidar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente, mostram claramente a função do jogo simbólico: **assimilar o real ao eu**.

Tipo IIID – combinações simbólicas antecipatórias – Marca uma das formas extremas do simbolismo lúdico. Trata-se de aceitar uma ordem ou um conselho, antecipando-se simbolicamente às conseqüências da desobediência ou da imprudência, no caso de recusa em acatá-las. Ex.: a criança é advertida pela mãe para tomar cuidado no escorregador. A criança “inventa” a história de um menino que, certa vez, caiu e rasgou a roupa, bateu a perna etc.

Há uma assimilação lúdica com uma antecipação que funciona como uma representação adaptada. O símbolo do jogo preenche sua função de assimilação ao eu.

FASE II – dos 4 aos 7 anos

Os jogos simbólicos começam a declinar. Não diminuem em número ou intensidade afetiva, mas, ao aproximar-se mais do real, o símbolo acaba perdendo

seu caráter de formação lúdica e parece mais simples representação imitativa da realidade.

Características:

- Jogos de combinação simbólica ordenada – Ordem relativa das construções lúdicas. Há um relato espontâneo do jogo, continuidade nas idéias durante o dialogo. Ex.: a criança diz: “A boneca vai comer para brincar depois”, “cuidado para você não derrubar a sopa”, “agora que você acabou, pode ir” etc.
- Imitação exata do real e crescente preocupação de verossimilhança (casas, berços, mesas, desenhos etc.). Ex.: uma casa de bonecas construída com tábua, cartão, palha para o telhado etc.

É interessante notar esse círculo de aquisições sociais e mentais no domínio do simbolismo lúdico, tal como se pode analisá-lo incessantemente no da representação adaptada. Há passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade. No que diz respeito ao simbolismo lúdico, todo o progresso da socialização culmina na sua transformação, no sentido da imitação objetiva do real.

FASE III – dos 7-8 anos aos 11-12 anos

Caracteriza-se pelo declínio evidente do simbolismo em proveito dos jogos de regras, de construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais próximas do trabalho seguido e adaptado. A criança de 7 anos abandona o jogo egocêntrico em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores. Ex.: jogo de bolinhas de gude.

Em relação aos jogos simbólicos coletivos, observa-se (dos 7 aos 11-12 anos) uma coordenação cada vez mais estreita de papéis e um total florescimento da socialização. Desenvolvimento de construções, trabalhos manuais, desenhos cada vez mais adaptados ao real são características que marcam o fim do simbolismo lúdico.

À medida que se desenvolvem as operações mentais, vão surgindo os jogos de regras, que aparecem em torno dos sete anos e supõem relações sociais.

Os jogos com regras permitem que a criança domine o raciocínio operatório a partir de situações concretas, e realize processos mentais reversíveis. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo de tal modo que a violação da mesma representa uma falta. Estes jogos resultam da organização coletiva de atividades lúdicas, podendo apresentar o mesmo conteúdo dos jogos de exercício e símbolos.

O jogo característico de cada etapa decorre da estrutura do pensamento e assume forma própria de acordo com o desenvolvimento cognitivo. Um tipo de jogo engloba outro. O jogo simbólico integra o sensorio-motor ou o jogo de regras.

A teoria de Piaget quanto ao jogo como atividade importante para o desenvolvimento da criança levou a um aumento de estudo na área do jogo.

Para BOMTEMPO (1997) tais estudos podem ser caracterizados em duas direções:

(...) o brincar como base para o desenvolvimento de comportamento que emergem das representações progressivas, modificando as atividades de faz-de-conta e sistema de regras; e
(...) o processo de um pensamento representacional que pode ocorrer durante a aprendizagem de significados (linguagem).
(BOMTEMPO, 1997, p.31)

Outra grande influência na pesquisa psicológica sobre o jogo infantil vem de pesquisadores soviéticos, especialmente os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, que desenvolve suas pesquisa a partir da análise do social para compreender como o indivíduo adquire o conhecimento.

Segundo FRIEDMANN (1996):

(...) A dimensão interacionista é enfatizada por Vygotsky, sendo destacado o papel do meio e havendo uma preocupação básica com interações sociais
(...) refere-se, sobretudo, ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. (FRIEDMANN, 1996, p. 25):

Em sua teoria, Vygotsky aponta que o desenvolvimento humano está baseado no aprendizado que, sempre envolve interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. Estudou as chamadas funções psicológicas superiores ou processos mentais

superiores, ou seja, aquelas funções mentais mais complexas, típicas do ser humano, que envolvem o controle consciente do comportamento, como percepção, atenção e memória, que estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento.

Conforme aponta REGO (2000):

Vygotsky se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e superiores, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidades de independência em relação às características do momento e do espaço presente. (REGO, 2000, p. 39):

Assim o jogo tem papel crucial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, provoca a criação de situações imaginárias que levam ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

VYGOTSKY (2000) admite a brincadeira como uma situação imaginária criada pela criança em seu contato com o mundo social. A brincadeira se justifica tão somente no processo de brincar e não nos resultados dessa ação. À medida que a brincadeira se desenvolve, fornece estrutura básica para mudanças relacionadas ao desenvolvimento da criança, segundo suas necessidades, criando uma nova possibilidade de atuar em relação ao real. Nessa perspectiva, o jogo é entendido como um recurso de que o professor dispõe para o desenvolvimento da criança.

O brincar comporta dois elementos importantes: a situação imaginária e as regras. Como dois pólos, de um lado encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, no outro lado o jogo com regras explícitas. De acordo com VYGOTSKY (2000), à medida que a criança se desenvolve, as regras sofrem modificações: primeiro predomina a situação imaginária e as regras são implícitas; quando a criança vai ficando mais velha, predominam as regras explícitas e a situação imaginária se torna oculta.

Vygotsky sugere, como característica que define o jogo, o fato de que, nele, uma situação imaginária é criada pela criança (isso é verdade tanto na brincadeira sócio-dramática como também nos jogos de regras). O brincar

da criança é imaginação em ação (...) Outra característica acentuada por Vygotsky é a natureza das regras da brincadeira: ele afirma que não existe atividade lúdica sem regra. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. Essas regras não precisam ser explicitadas, como é o caso dos jogos. (FRIEDMANN, 1996, p.35)

A situação imaginária criada pela criança preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. O brinquedo que interessa a uma criança pequena não interessa a uma criança mais velha. A maturação das necessidades é de suma importância para entender o brincar da criança como atividade singular.

A criança se apropria de seu mundo real através da situação imaginária, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente, aprende a agir numa esfera cognitiva. As interações sociais que se estabelecem por conta da brincadeira fornecem para a criança informações que levam a mudanças de comportamento.

"As maiores aquisições da criança são conseguidas no banheiro, aquisições que no futuro tornar-se-ão nível básico de ação de real e moralidade".(VYGOTSKY, 1988)

No entender de VYGOTSKY (1988), é no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Para uma criança muito pequena os objetos têm força motivadora, determinando o curso de sua ação, já na situação de brinquedo os objetos perdem essa força motivadora e a criança, quando vê o objeto, consegue agir de forma diferente em relação ao que vê, pois o pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser determinado pelas idéias. A criança pode, por exemplo, utilizar um palito de madeira como seringa, folhas de árvore como dinheiro, enfim, ela pode utilizar diversos materiais que venham a representar uma outra realidade.

Esse conceito desenvolvido por Vygotsky é reafirmado por outros autores:

Com o seu brinquedo a criança pode estabelecer inúmeras brincadeiras em que não estejam implícitas nem na estrutura do brinquedo, nem na maneira de emprega-lo. A criança é capaz de utilizar quaisquer objetos para brincar, pois o essencial não tem relação com o objeto, que serve apenas como mediador entre a realidade e a imaginação. O essencial é o valor simbólico que ela configura, representa, sugere. (HENRIOT, apud ROZA, 1999, p. 17)

Sobre os aspectos organizacionais do jogo, BENJAMIM (1984) afirma:

(...) nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas - pedra, plástina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne uma solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas. (BENJAMIM, 1984, p. 246)

A ação e o significado são para Vygotsky determinantes da atividade lúdicas. Só na ação de brincar é que a criança vai começar a atribuir significado novo ao objeto. Segundo VYGOTSKY (2000), na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brincar sim. No brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKY, 2000, p, 127)

Assim, no brincar a criança é capaz de ir além do seu desenvolvimento, como afirma VYGOTSKY (2000); o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade, como se fosse maior do que é na realidade. A zona de desenvolvimento proximal é definida como:

(...)a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (ibid., p. 112).

Cada criança em cada momento de seu desenvolvimento tem um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial. O primeiro representa a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial seria a sua capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de amigos mais capazes. A distância entre esses dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal. Interferindo nessa zona, o educador estará contribuindo para movimentar os processos de

desenvolvimento das funções mentais complexas da criança. É nessa zona que a interferência é mais transformadora.

Segundo KOHL (1993):

Vygotsky trabalha com a idéia de que na situação escola a intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças se dá de forma constante e deliberada. A situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado e de desenvolvimento. Neste sentido o brinquedo tem claras relações com o desenvolvimento, pois ele cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. (...) tanto pela situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (...) no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. (KOHL, 1993, p: 65-66).

LEONTIEV (1994), seguidor de Vygotsky, também afirma que a brincadeira é a atividade predominante na idade escolar e ressalta que esta atividade infantil só se justifica pelo próprio processo de brincar e não pelos resultados dessa ação.

FRIEDMANN (1996) coloca que para Leontiev em estágios precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, a criança descobre no objeto não somente as relações do homem com o objeto, mas também as relações das pessoas entre si: as relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita. Assim o conteúdo da atividade lúdica determina tanto as relações das crianças em relação ao objeto como as relações estabelecidas entre os participantes do jogo. No jogo surge um processo de subordinação de comportamento das crianças a certas regras de ação, isso é uma pré-condição importante para o surgimento da consciência do princípio da regra do jogo. Sobre essa base Leontiev, descreveu as seguintes características da atividade lúdica:

- o jogo tem um fim em si mesmo;
- o jogo exige a liberdade de ação;
- todo jogo tem regras implícitas ou explícitas;
- jogar é uma atividade consciente;
- o conteúdo da brincadeira provém da realidade social;
- a situação imaginária resulta da substituição de significados dos objetos;

- a brincadeira é uma atividade que pode ser generalizada;
- o jogo é a concretização de uma situação que a criança não pode desempenhar na realidade

Segundo a linha de Vygotsky, Elkonin pesquisou o jogo simbólico ressaltando a influência dos adultos na aspiração das transformações do jogo infantil. FRIEDMANN (1996, p 36) afirma que a lei do desenvolvimento do brinquedo enunciada por Elkonin é a contribuição mais interessante sobre os jogos tradicionais de regras. Para este estudioso, o jogo evolui de uma situação inicial em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel latentes. Essa é a principal mudança no jogo durante o seu desenvolvimento.

Algumas considerações de ELKONIN (1998):

(...) A base do jogo é social, ou seja, o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade (...) Hoje em dia todos reconhecem que o conteúdo do jogo infantil está relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros adultos da sociedade (...) O jogo é a autoformação instintiva das aptidões em desenvolvimento, o exercício prévio e inconsciente das funções sérias de amanhã. O jogo é para a vida um exercício prévio para que ela aconteça. (...) "a originalidade do processo lúdico, baseia-se nas peculiaridades das relações mútuas do indivíduo com o meio" (...) O jogo é o tipo fundamental de atividade da criança graças ao qual exercita suas forças, amplia sua orientação, assimila a experiência social, reproduzindo e combinando com criatividade os fenômenos da vida circundante (...) O jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências do desenvolvimento e cria zonas educativas do mais imediato; na esteira do jogo ocorrem as mudanças de necessidades no caráter geral (...) No jogo, as ações realizadas pelas crianças sujeitam-se ao argumento do papel. A sua execução não é um fim em si; possuem sempre um sentido auxiliar e limitam-se a representar o papel com caráter sintético, abreviado e integro. (ELKONIN, 1998, p: 236-238):

Os vários modelos teóricos desenvolvidos e os diversos estudos realizados, que não somente associam jogo ao desenvolvimento e à educação, mas também buscam identificar as características da atividade lúdica, fazem dele uma atividade séria, pelo menos para a criança, mas não garantem, infelizmente, sua presença no ambiente escolar.

3.1.3 A PRESENÇA DO JOGO NA ESCOLA

O brincar nas escolas está direcionado quase que exclusivamente para as classes das crianças menores, principalmente os jogos simbólicos, que se limitam à imitação do real. A presença de jogos simbólicos relacionados à fantasia é quase inexistente, o enfoque maior é dado ao jogo com finalidade pedagógica, as instituições escolares ainda não formularam uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo educacional.

BOMTEMPO e HUSSEIN (1986) ressaltam que, apesar da importância do brincar ou do jogo como veículos para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança ser reconhecida há muitos anos por pesquisadores educacionais, estas atividades são preteridas na escola por tarefas mais "sérias", e encaradas como algo sem significado.

Através de uma análise de pesquisas sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil, BOMTEMPO (1997), afirma que começou haver, no Brasil, um crescente interesse pelo tema, no entanto, ressalta que são ainda em número reduzido os estudos realizados. Conclui também que há um número maior de pesquisas que focalizam os brinquedos e o brincar para estudar outros fenômenos, sendo que o jogo na escola ainda é um assunto polêmico e efetivamente pouco presente.

É rara a escola que investe neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu o brincar. Na sala de aula a atividade lúdica ou é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até no recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições.

Buscando demonstrar a utilização das atividades lúdicas na prática escolar WAJSKOP (1996) analisou e interpretou as concepções que orientam as diferentes representações sociais das profissionais da área da educação sobre a criança e as brincadeiras. Em suma, no que se refere às concepções sobre as brincadeiras destaca-se:

- 1) a brincadeira como atividade inata da criança, associada ao prazer e à liberdade, não é admitida na situação de aprendizagem;
- 2) há a utilização da brincadeira como instrumento didático, preparatória para a vida adulta;
- 3) como atividade recreativa, a brincadeira tem um caráter de diversão, em contraposição ao trabalho escolar
- 4) como atividade simbólica e metalingüística, é considerada como uma metodologia de trabalho.

Este estudo mostrou também que diversas concepções, mitificadas e parciais, estão presentes nas instituições escolares e revelam formas diferenciadas de valorização das crianças e de suas atividades lúdicas, além das formas de intervenção educativa junto a estas atividades. As concepções sobre a brincadeira como uma atividade espontânea e de caráter recreativo estão mais presentes no pensamento e na prática da maioria dos educadores. Essas práticas não pressupõem uma ação planejada e consciente com relação ao brincar (ibid.).

KISHIMOTO (1988) ao estudar os jogos buscou identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações. Ela observou que o brincar da criança é indeterminado em sala de aula, em detrimento de atividades escolares.

Segundo essa autora, para que o jogo esteja presente nas escolas, muitos fatores ainda são necessários, como verba anual para a aquisição de brinquedos e materiais. É preciso que haja uma mudança na jornada de trabalho dos professores para possibilitar maior organização dos espaços físicos, dos materiais e das atividades; assim como aumento da carga horária de aula para contemplar atividades planejadas pelas crianças (ibid.).

Na escola "não dá tempo para brincar", justificam os educadores. Por que? Há evidentemente um programa de ensino a ser cumprido e objetivos a serem atingidos, para cada faixa etária. Com isso, o jogo fica relegado ao pátio ou destinado a "preencher" intervalos de tempo entre as aulas. Entretanto, o jogo pode e deve fazer parte das atividades curriculares,

sobretudo nos níveis pré-escolares e de 1º grau, e ter um tempo preestabelecido durante o planejamento, na sala de aula.(FRIEDMANN, 1996, p.15).

É possível permitir à criança um espaço para desenvolver as atividades lúdicas contribuindo para melhorar as práticas educativas, bem como permitir a apropriação de elementos culturais enquanto a criança brinca. Na escola o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, pois para a criança é coisa "séria".

(...) o jogo tende a parafrasear a seriedade da vida: o faz-de-conta que imita o trabalho, a luta o amor. Assim, um aspecto característico do jogo é parafrasear a seriedade. É isso que constitui o real do jogo. (ROZA,1999, p.41).

Independente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam. O brincar é um elemento importante, através do que se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender.

O jogo, a brincadeira e todos os aspectos envolvidos na ludicidade precisam ganhar mais espaço no processo ensino-aprendizagem visto que ajudarão o professor a ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente e com outras crianças.

Para os professores é importante entender que o brinquedo favorece a elaboração dos papéis que as crianças terão no futuro. Através das brincadeiras as crianças penetram no mundo dos adultos de uma forma desinteressada, utilizando a imaginação ela interage com o mundo real, onde o brinquedo faz a mediação através do valor simbólico que configura, sugere. "O jogo é uma consciência real de um conteúdo irreal" (EUGEN FINK 1966, p.72)

É necessário que o professor, na garantia de enriquecimento do lúdico em todas as suas dimensões como atividade social do universo infantil, forneça a seus alunos momentos concretos e ao mesmo tempo simbólicos de interação e aprendizado. Desenvolver o lúdico, dentro do contexto educacional, promovendo o encontro com a alegria e o prazer de ensinar e aprender, propiciar a vivencia de

jogos, como uma das estratégias pedagógicas, são elementos essenciais da prática docente.

O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos preestabelecidos ao incorporar a dimensão lúdica, como ferramenta e recurso para contribuir no desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e sociais está proporcionando a criação de um mundo abstrato e simbólico, onde as tentativas são canais que levarão à concretização da aprendizagem.

A escola precisa ser motivadora e interessante, os alunos devem manipular materiais que levem a aquisição de conhecimentos que possibilitem o estabelecimento de relações, associando novos conhecimentos aos já adquiridos. O resgate do jogo é fundamental para o desenvolvimento do corpo e da mente. É um meio de proporcionar uma educação integral, em situações naturais de aprendizagem onde a construção do conhecimento é possível.

Pode-se afirmar que o brincar, enquanto promotor das capacidades e potencialidades da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam vir à escola.

Muito pode ser trabalhado a partir dos jogos e brincadeiras; os componentes que o lúdico apresenta, permitem que o aluno desenvolva-se de forma integral, neste sentido, desenvolve-los numa perspectiva de educação inclusiva, desde que bem direcionados e com objetivos claros parece ser o caminho para o sucesso da inclusão escolar.

4 O JOGO E A INCLUSÃO ESCOLAR

4.1 O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO DECORRER DA HISTÓRIA

O propósito deste tópico é verificar a presença do jogo desde as origens da educação especial, portanto, alguns termos utilizados referentes ao assunto, aparecem conforme o referencial pesquisado.

Conforme apontado por Michelet (1972), as idéias de Rousseau sobre a necessidade de estabelecer uma educação sensorio-motora tiveram seus frutos mais fecundos na França, graças a Itard e Séguin. Rousseau estabeleceu que as sensações seriam as primeiras fontes materiais de conhecimento da criança. Desse modo, aprende-se olhando, tocando, escutando e, principalmente, comparando tais sensações. A mensagem de Rousseau abre uma nova era na educação da primeira infância e influencia também as idéias sobre a educação de crianças deficientes mentais (SILVA, 2003, p.45).

Pode-se dizer que a educação especial teve seu primeiro programa sistemático através dos trabalhos de Itard (1774-1838), considerado o pioneiro na educação de deficientes mentais. Encarregado de educar Vitor de Aveyron (o menino lobo), Itard elabora uma didática e estabelece pressupostos teóricos, que abriram caminho para o entendimento de que crianças deficientes mentais são educáveis e podem ser escolarizadas. (ibid., 45)

Como médico Itard inicia seus trabalhos através dos procedimentos clínicos de observação do comportamento para, em seguida, estabelecer uma pedagogia experimental. Partidário dos pressupostos de educação sensorial, ele inicialmente priorizou transformar o comportamento de Vitor e posteriormente, deu enfoque à aquisição de conhecimentos. (ibid., 45)

Desde o início, para a consecução dos objetivos estabelecidos por Itard para a educação de Vitor, a utilização de jogos aparece como recurso auxiliar, com a

intervenção direta do instrutor e, a princípio, motivada pelas necessidades básicas: "O emprego de jogos que agucem a atenção e a curiosidade poderá ser eficaz, mas somente ao cabo de seu manuseio resultar alguma recompensa digerível" (PESSOTI, 1984, 51). (ibid., 45)

Os jogos citados por Itard tiveram como característica a associação ao ensino como, pranchas de preenchimento de formas, de cores e letras móveis formando o nome dos objetos. É interessante ressaltar que através da interação com esses materiais, Itard buscou estimular em Vitor a atenção, a memória e a imitação, como requisitos para a aprendizagem. (ibid., 46)

Séguin, sob influência de Itard, estabeleceu um sistema de educação para crianças idiotas (termo da época destinado a deficientes mentais). De acordo com Michelet (MICHELET 1972 apud SILVA, 2003), Séguin se preocupou com a larga aplicação de seu "método psicológico" que trabalha a distinção estabelecida entre noções e idéias. (ibid., 46)

A chave do método de Séguin é a distinção estabelecida entre as noções e as idéias. Diferença fundamental que vai permitir atrelar educação ao domínio do pensamento. Assim, o ponto de partida é a educação sensorial para alcançar os níveis mais complexos do pensar. (ibid., 47)

Em SILVA (2003) vemos:

(...) os sentidos são agentes imediatos das noções, a inteligência é agente imediato das idéias. Mas a diferença principal entre uma noção e uma idéia é que a primeira aprecia as propriedades físicas dos abjetos e a segunda suas relações; uma aprecia a identidade dos corpos e a outra suas correlações mais reais e possíveis" (SÉGUIN, 1972 apud SILVA , 2003, p. 47)

Desse modo, a relação da criança com os objetos têm importância fundamental para Séguin, o que justifica sua preocupação com os materiais empregados na educação infantil e os brinquedos presentes no cotidiano da criança. Séguin elaborou e utilizou jogos, que hoje se constituem nos chamados jogos educativos, como jogos de encaixe, de reconhecimento de forma, seriação de tamanho, classificação, dentre outros.

De acordo com Séguin, para um deficiente mental jogar, os jogos devem ser escolhidos, variados e graduados:

A escola pertence à criança, que freqüentemente inventa o que a gente não suspeitaria: a variedade e a graduação pertencem aos mestres que devem ter cuidado para que o idiota não faça de um jogo uma rotina, e que ele tenha sempre algo a aprender em seus jogos como em seus estudos, ainda que sob uma outra forma (SÉGUIN apud SILVA 2003, p.47)

Em suas obras, Séguin indica como os estudos de diversos conceitos como cores dimensões e formas; podem ser convertidos em jogos que sejam tanto atraentes quanto educativos.

Na Europa, os pensamentos educacionais de Itard e Séguin influenciaram a inovação da pedagogia representada pela Escola Nova, que ocorreu principalmente através de Montessori e Decroly.

Montessori difundiu a idéia de partir da educação dos sentidos para a educação intelectual, com seu método desenvolvido a partir dos estudos de Itard e, principalmente, de Séguin. Apesar de não valorizar o jogo e o brinquedo, ela contribuiu com a elaboração de diversos materiais didáticos; na formação de professores e na adaptação do ambiente e das atividades visando a motivação da criança.

Decroly, também defendeu uma escola ativa como método, foi o responsável pela criação e classificação de uma grande quantidade de jogos e da utilização de atividades lúdicas para a educação de crianças normais e deficientes mentais.

Outra contribuição importante de Decroly foi a realização de diversas pesquisas sobre a psicogênese da criança normal e deficiente, medidas de inteligência, evolução da afetividade e do caráter, sobre o desenvolvimento da linguagem falada e do desenho sobre orientação profissional, o que colaborou para uma compreensão maior sobre a psicopedagogia da criança.

Os grandes pedagogos do século XIX e início do século XX, sem exceção eram médicos e todos abordaram a pedagogia a partir da educação de deficientes

mentais, antes de se dedicarem ao estudo de crianças normais. Essa pedagogia da ação deu grande importância à criação de materiais pedagógicos, de jogos como recurso didático e da educação sensorial,

Desse modo, é possível afirmar que na educação especial, os jogos sempre estiveram presentes na elaboração de técnicas e métodos de ensino dos deficientes mentais. Houve ainda, grande preocupação quanto a confecção de materiais pedagógicos e de jogos que respondessem as necessidades de educar essas crianças.

Vários estudiosos têm destacado o valor da utilização do jogo como recurso pedagógico favorecedor do desenvolvimento de crianças deficientes, Os pressupostos teóricos de Piaget, Vygotsky e Leontiev também têm ratificado a eficácia do brincar para o desenvolvimento infantil e influenciado os estudos sobre o jogo no desenvolvimento e na educação de crianças com necessidades especiais.

A educação especial tem se valido dos conhecimentos elaborados por várias ciências para fundamentar práticas pedagógicas e para a compreensão dos diferentes aspectos apresentados pelos alunos com necessidades especiais.

A teoria cognitivista de Piaget enfatiza que o conhecimento provém da interação do sujeito com o meio, isto é, através das relações estabelecidas com os objetos e as ações realizadas, o conhecimento é construído pelo sujeito. Essa teoria tem gerado modificações na compreensão da prática pedagógica que entende esse aluno como se ativo e significativo no processo de aprendizagem

MANTOAN (1992), tem como pressuposto teórico a teoria de Piaget. Enfoca o processo de aprendizagem mais que seu produto, sua metodologia utiliza diversos tipos de atividades, inclusive o jogo, permitindo a participação ativa do educando na sua esplanização e possibilitando a estimulação intencional de todos os aspectos constituintes da personalidade do educando.

SILVA (1996) constatou através de pesquisas que há uma forte referência à atividade lúdica nas propostas curriculares oficiais mais recentes em educação especial. IDE (1995) apresenta a importância do jogo como um recurso na

intervenção pedagógica com crianças deficientes mentais, objetivando auxiliar estes educandos a se tornarem indivíduos pensantes e participantes.

VIGOTSKY (1994 apud SILVA, 2003) investigou o desenvolvimento da criança deficiente a partir dos pressupostos gerais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas, que ocorre através das interações da criança com os diferentes contextos culturais e históricos. Para ele, as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência mental são as mesmas que regem o da criança normal.

Vygotsky afirma ainda que o potencial de desenvolvimento da criança deve ser concentrado na área das funções psicológicas superiores. Ele argumenta que as funções inferiores são menos educáveis, porque dependem mais de fatores orgânicos. As funções superiores desenvolvem-se na ação social por intermédio do uso de meios culturais. No caso da criança com deficiência, deve haver uma concentração de esforços em ajustar esses meios culturais e sociais às suas diferentes necessidades. (ibid.)

Para ele a investigação da deficiência mental mostra que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de modo diferente nas crianças com deficiência. A criança não é menos desenvolvida, mas é uma criança que se desenvolve de maneira diferente.

Vygotsky ressalta também que, na inserção da criança na cultura e na participação no processo social e histórico, todas as funções do desenvolvimento aparecem primeiro no nível social, externo e, depois, no nível individual, interno. (ibid.).

Para Vygotsky a deficiência não resulta automaticamente em uma disfunção psicológica superior, portanto o ensino especial não deve restringir-se ao ensino de habilidades, mas deve também tentar desenvolver o pensamento abstrato. Então para entender a deficiência mental, é necessário primeiramente recorrer ao desenvolvimento e não aos aspectos patológicos. (ibid.).

É preciso ainda entender que nessa perspectiva a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: por um lado, é uma limitação que cria obstáculos, dificuldades e prejuízos, por outro, cria estímulo para o desenvolvimento de vias de adaptação, canais de compensação.

A idéia de compensação constitui o núcleo dos estudos de Vygotsky sobre a deficiência. Os canais de compensação podem levar do equilíbrio alterado a uma nova ordem. Embora as funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória) encontrem obstáculos, com base na compensação, eles são superados, através de alternativas de ação que contribuem para a aprendizagem de conceitos e do desenvolvimento da personalidade da criança, adquiridos pelas interações sociais, desejos, necessidades e motivações.

Ao considerar que o desenvolvimento mental da criança é regulado pela relação com a realidade e pela sua atividade principal, Vygotsky chama a atenção dos educadores para esses fatores e sugere atividades, que tenham sentido para a vida do aluno; relacionadas ao jogo, ao trabalho, ao desejo, a uma linguagem viva, social e cultural.

LEONTIEV (1991) reforça as idéias de Vygotsky sobre o brincar como uma atividade que favorece a zona de desenvolvimento proximal, e como responsável por importantes mudanças no desenvolvimento das funções psicológicas da criança e de ações mentais complexas.

Desse modo, a função didática do jogo reside na possibilidade do desenvolvimento cognitivo por duas vertentes: a possibilidade de avançar do desenvolvimento afetivo de ação da criança e do fato de que o processo do jogo é mais importante que o resultado.

Garantir essa função didática significa garantir organização do espaço, da variedade e da funcionalidade do material e principalmente, da participação do adulto nas atividades.

4.2 O JOGO E A INCLUSÃO

Toda criança pode e deve ser educada, dentro de um princípio democrático, onde numa valorização das diferenças individuais, pais, professores, equipe administrativa e pedagógica em conjunto com a comunidade numa atitude positiva e de compromisso assumem que a Diversidade não é um problema, pelo contrário, é uma oportunidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

OMOTE (1995) afirma que a convivência escolar entre alunos deficientes e não deficientes representa uma conquista não só para o deficiente, como também para os demais alunos, que têm a possibilidade de aprender a conviver com as diferenças presentes na coletividade. Nesta perspectiva, a escola inclusiva deve proporcionar uma educação através de metodologias ativas, cooperativas e vivas, ou seja, devem ser desenvolvidas dentro de um contexto real, entendendo que o desenvolvimento cognitivo ocorre sempre em situações de trocas. Assim trabalhar com lúdico em todas as suas dimensões é uma forma proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

O professor, ao utilizar o jogo, o brinquedo e a brincadeira como metodologia de ensino deve ter em mente que:

(...) brincar não é um ato ingênuo, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relações), psicológico (inteligente), afetivo e existencial (concreto) e acima de tudo político, pois, numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos. (ALMEIDA, 1990, p.79)

Portanto, as crianças com necessidades especiais que freqüentam classes comuns de ensino, observando a perspectiva da escola inclusiva, estão em sala para aprenderem, a utilização de atividades lúdicas aparece como favorecedora e promotora de propostas de trabalho onde todos os alunos possam participar efetivamente. A visão de que brincar é uma boa forma das crianças com necessidades especiais passarem o tempo deve ser eliminada do contexto escolar.

As atividades desenvolvidas pelo professor devem ser planejadas visando oportunizar a todos os alunos aquisições que modifiquem seu comportamento, ou seja, que levem a um aumento de conhecimento. Portanto, levar em conta a necessidade específica de cada aluno é fundamental para garantir o sucesso das atividades desenvolvidas evitando incorrer no erro de generalizar a atividade lúdica, considerando-a aplicável em qualquer situação e da mesma forma.

Assim, deve saber o professor que, ao trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, poderá encontrar em sua sala de aula, por exemplo, alunos com deficiência mental; desenvolverá jogos e brincadeira, considerando que nestes, a atividade lúdica evolui mais lentamente, porém, seguindo a mesma progressão, as mesmas etapas de desenvolvimento. É preciso muitas vezes auxiliá-las a entrar numa brincadeira.

De modo geral, a criança deficiente mental tem dificuldades de perceber as características dos objetos, dos fenômenos e das ações. Neste sentido SILVA (2003) cita Aufauvre que afirma que os jogos de criação e de construção auxiliam a criança deficiente mental estabelecer uma relação entre o produto final e os processos de construção. Nos jogos de regras encontram-se essas mesmas dificuldades, pois ela também tem dificuldade de realizar sua própria identidade em jogo coletivo. No domínio dos jogos simbólicos, o adulto deverá saber escolher os brinquedos, colocando-os mais próximos da realidade, para permitir troca com processos necessários. A criança deficiente mental geralmente permanece por um longo período fixada ao concreto, apresentando, muitas vezes, dificuldades de simbolizar. Os brinquedos, que são imagens, representam para essas crianças um nível de distanciamento, e conseguir realizar um jogo simbólico é uma etapa importante em sua evolução.

CUNHA (1992) afirma que a criança deficiente mental, pelas dificuldades que apresenta, tem menor possibilidade de aproveitar as situações a sua volta, de extrair do meio estímulos provocadores de ação diante do brinquedo. Algumas vezes essas crianças não demonstram interesse por brinquedos, nem por atividades

lúdicas. Então é necessário incentiva-las mostrando como os brinquedos funcionam e estimulando sua participação em brincadeiras coletivas.

Ainda segundo CUNHA (*idem*), todas as crianças precisam de estímulo, mas as crianças deficientes dependem dessa estimulação para se desenvolverem. No caso da deficiência mental, é preciso conhecer o nível de desenvolvimento da criança para proporcionar estímulos de seu interesse e de acordo com suas capacidades, para então fornecer materiais e situações que possam auxiliá-la no desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

A criança deficiente mental tem necessidade maior de vivenciar atividades e experiências concretas para, posteriormente, desenvolver aspectos cognitivos mais abstratos. Nesse sentido, pode-se dizer que, em geral, os brinquedos que imitam a vida real, assim como brincadeiras de imitação são importantes componentes para o desenvolvimento do jogo simbólico da criança deficiente mental. Não existem brinquedos especiais para crianças deficientes mentais, porém a escolha de seus brinquedos precisa ser mais criteriosa para que não se corra o risco de oferecer um material que não tenha condições de brincar.

Exemplificando a situação de um aluno com deficiência mental em classe comum busca-se clarear melhor a idéia da utilização do lúdico, como facilitador da aprendizagem e do processo inclusivo. Portanto o professor deve ter claro que é imperativo conhecer as possibilidades que os jogos e brinquedos apresentam, suas alternativas de exploração e suas especificidades, bem como o histórico social das crianças especiais com as quais se esteja trabalhando, a fim de realizar um trabalho que propicie resultados confiáveis e significativos que gerem aquisições, desencadeiem novas reações sociais e propiciem o desenvolvimento das crianças.

O brincar está relacionado a aprendizagem de conteúdos específicos, à motivação para aprender e à aquisição de habilidades e também é um auxiliar no desenvolvimento das áreas cognitivas, sociais, motoras e afetivas. Desse modo os professores devem ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e os diferentes estágios de brincar. Deve haver um esforço por parte dos profissionais em ajustar os meios sociais e culturais às diferentes necessidades das crianças.

O brincar permite que a criança experimente alternativas, fornece “canais de compensação” (VIGOTSKY 1994) e de adaptações, já que o importante na atividade lúdica é o processo e não o resultado final.

Quando se trata de jogo as crianças ousam tentar novas alternativas, tomar iniciativas, repetir as mesmas ações diversas vezes, se mostram ativas; e se não obtiverem sucesso, isso tem menos importância que em outras atividades que não sejam brincadeiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar as atividades lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem e promovedoras da integração de alunos egressos de classes especiais, incluídos no ensino regular, buscou-se na bibliografia existente sobre através de estudos bibliográficos demonstrar sua importância na educação de alunos com necessidades especiais.

No decorrer da pesquisa sentiu-se necessidades de ampliar o campo de estudo envolvendo itens que forneceriam maiores embasamentos, assim inicialmente analisou-se como o processo inclusivo iniciou a sua caminhada no decorrer dos tempos, as lutas e conquistas que ocorreram e ainda ocorrem para se efetivar uma escola inclusiva, pertencente a uma sociedade inclusiva. Através do estudo bibliográfico realizado, constatou-se que a concretização deste direito garantido por lei ainda está longe de ser real, pois conforme visto, é necessário que muitos tabus e preconceitos sejam superados e que o Estado assuma sua responsabilidade, investindo em recursos que possibilitem a inclusão de todos os alunos. Isso passa por transformações na estrutura das escolas, adaptando-as para receber os alunos, fornecendo equipamentos e, um espaço físico, adequado que responda às necessidades presentes, materiais, equipe multidisciplinar, com pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, professores de classes especiais (que poderão dar respaldo aos professores de classe comum), enfim todos, estado, escola, pais e professores devem em conjunto fazer as transformações que cabe a cada um para que a inclusão escolar se efetive.

Verificar as possibilidades oferecidas pela atividade lúdica e seu significado para a inclusão foi outro ponto abordado, e pôde-se fazer reflexões acerca de sua importância não só para trabalhar com alunos com de necessidades especiais, mas sim, com todos os alunos, uma vez que o lúdico é um recurso pedagógico, favorecedor do desenvolvimento, instigador das capacidades, desejos, necessidades, iniciativas e da liberdade de ação.

A intervenção do professor é fundamental, quanto mais facilitadas forem as interações entre o professor e seus alunos, transformando o processo de brincar em um processo coletivo, propiciando as interações sociais e o intercâmbio de atitudes no ato de brincar, maiores serão as possibilidades de que as crianças, egressas de classes especiais; empregando suas ações nas brincadeiras e adquirindo novas experiências sociais e culturais, aprendem a coordená-las e a atuar em outras situações que se coloquem fora do espaço escolar.

Criar oportunidades que tornem momentos de aprendizagem mais efetivos para a vivência de diferentes situações e experiências positivas visando o desenvolvimento das capacidades das crianças, dando-lhes espaço para expressarem suas idéias, desejos e necessidades, assim como realizarem ações que possibilitem desenvolver as funções psicológicas superiores e apropriação de elementos sócio-culturais é tarefa que cabe ao professor e à escola como um todo.

Nesta perspectiva, faz-se necessário investir esforços para que o brincar no ambiente escolar aconteça de modo mais elaborado e efetivo. Ao pensar numa proposta Educacional Inclusiva, que busque o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de atividades lúdicas é preciso considerar um conjunto de ações que viabilizem esta prática.

É necessário um planejamento sistematizado para seleções de jogos e brinquedos, no qual devem-se considerar as características dos alunos suas capacidades e necessidades. Uma análise sobre a capacidade de ação da criança, a compreensão sobre quais as experiências que ela teve e tem e aquelas que ainda não teve no âmbito de fazer, ou seja, de atuar no meio, poderá auxiliar, também, para a elaboração de um plano de trabalho que tenha por objetivo favorecer um número maior de experiências.

Outro fator importante a considerar é a reavaliação dos objetivos estabelecidos sobre a aquisição de habilidades e conteúdos, que, de modo geral, são estabelecidos primordialmente através de propostas curriculares oficiais, ao invés de uma proposta mais individual.

É necessário conforme visto que adaptações curriculares sejam feitas no sentido de oferecer às crianças uma diversidade de atividades, e que estas estejam integradas aos temas e objetivos estabelecidos. Compor um conjunto de atividades interligadas, que tenha como ponto de partida o interesse das crianças, poderá favorecer ainda mais o desenvolvimento e a aprendizagem.

Outro ponto a considerar, que tem aspecto relevante são os espaços destinados para brincadeiras livres, é preciso garantir um período de tempo relativamente longo para que as crianças possam explorar e descobrir as características e funções dos brinquedos e jogos, para, posteriormente utilizá-los em suas brincadeiras. A partir das atividades livres os professores poderão observar as atitudes das crianças, suas capacidades e seus interesses, o que ajudará na elaboração de estratégias educacionais baseadas no brincar.

Desse modo é possível pensar numa abordagem para a educação e o desenvolvimento da criança egressa de classe especial, que tenha como enfoque a ação de brincar, entendendo este como apropriação cultural, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e seus interesses, criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades e ao mesmo tempo em que aprendem e desenvolvem suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns à classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.** São Carlos, 1984. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUTISTA, R. (et al). **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa:Dinalivro, 1997.
- BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação** (Novas buscas em educação). São Paulo: Summus, 1984.
- BERNARD, L. **Capacitar a Escola para o sucesso.** Orientações para a prática educativa. Vila Nova de Gaia:Edipisco, 1993.
- BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da Aprendizagem: áreas de aplicação.** São Paulo:EPU, 1987, p 1 - 14.
- BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L. O brinquedo: conceituação e importância. IN: BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo: EDUSP, 1986. p.17 - 18.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. Regras Padrões sobre Equalização de oportunidades para Pessoas com deficiências. Salamanca, 1994.
- CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. III, 1988, Foz do Iguaçu - Paraná. **Aprendendo em la Diversidad: Implicaciones Educativas.** Roza Blanco, 1988. (adaptação realizada a partir da transcrição da conferência - texto mimeografado,(p.01 - 12).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1999). Parecer n.º 3/99 - Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República II Série, N.º 40-17/02/1999.
- CORREIA, A ; DIOGO, F. **Projeto Educativo.** Porto: Porto Editora, 1994.
- CUNHA, N. H. S. Brincando com crianças excepcionais. In: FRIEDMANN, A., [et al] (org.) **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scrita, 1992. p. 119 - 125.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.** São Paulo; Editora Moderna, 1996.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997
- STAIMBACK, S. & W. STAIMBACK . **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999
- SILVA, C. C. B. **O LUGAR DO BRINQUEDO E DO JOGO NAS ESCOLAS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, F. C. T. **O jogo como procedimento didático especial no ensino do deficiente mental.** Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SEBER, M. G. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PORTER, G. (1994). **Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão**. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (Salamanca).

ROZA, E. S. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

UNESCO (1994) .Necessidades Educativas Especiais. Inovação, Lisboa: 1, (7).

KAPLAN, H.I.; SADOCK, B.J.; GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. Tese (Livre Docência em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1992.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 1993.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Coortez, 1997.

KOHL, M. O. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. IN LURIA, A. R. [et al]. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59 - 76.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icoone, 1994.

MALUF, A. C. M. **Brincar – prazer e aprendizado**. 2ª ed.ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão. Ensino Inclusivo/Educação de qualidade para todos. Integração**, V. 8, n. 20, p. 29-32, ago, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/ CNE. **Diretrizes Curriculares para Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001

Ministério da Justiça/ CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília:CORDE, 1994.

NASCIMENTO, C. V. F.; MORAES, M. A. S. **FROEBEL E O SURGIMENTO DO PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA**. Disponível em < { HYPERLINK "http://www.pedagogia.click2site.com.froebel.htm" } > Acesso em 12 dez. 2004

OMOTE, S. Ensino comum e ensino especial: a formação e a atuação do professor. **Cadernos da FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências**. Marília, v. 4, n. 2, 1995.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PORTER, G. **Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão**. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, Edusp, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar educação infantil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 92, p. 62-69, fev. 1995.

_____. **Concepções de brincar entre Profissionais da Educação Infantil: implicações para uma prática institucional**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.