

NILANDE RIBEIRO FILHO

**ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA: O LÚDICO NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES
ESPECIAIS**

Monografia apresentada a Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial de conclusão de curso de Especialização em Inclusão.

Orientadora: Prf^a Mestra Maria Beatriz Sandoval Filártiga

PONTAL DO PARANÁ

2004

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	iv
RESUMO	v
INTRODUÇÃO	01
1 A GEOGRAFIA	04
2 O LÚDICO	08
2.1 O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO	11
3 A INCLUSÃO	16
3.1 A DIFERENÇA DA INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO	16
3.2 A HISTÓRIA DA EDUCACIONAL ESPECIAL	20
3.3 EXCEPCIONALIDADE E SUA CLASSIFICAÇÃO	24
4 METODOLOGIA	28
4.1 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS PROFESSORES	29
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS	33
5 CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	36
ANEXO	39

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	28
GRÁFICO 2	28
GRÁFICO 3	29
GRÁFICO 4	29
GRÁFICO 5	30
GRÁFICO 6	30
GRÁFICO 7	31
GRÁFICO 8	31
GRÁFICO 9	32

RESUMO

A presente monografia tem como tema a alfabetização na geografia, através do lúdico, dando ênfase na criação e leitura de mapas, maquetes, trabalho de campo. Atualmente a geografia voltou a ter seu espaço enquanto disciplina com objeto de estudo próprio, mas mesmo assim alguns professores lutam para buscar a identidade da geografia. De modo geral, os professores de alfabetização têm dificuldade de trabalhar os conceitos necessários para compreender o espaço. O aluno ainda é considerado muitas vezes como elemento passivo no processo ensino aprendizagem. Ao estudar um determinado espaço como escola, casa, é necessário deixar o aluno, após observação, representar o espaço vivido por ele, bem como discutir melhorias possíveis a este espaço, desmistificando a questão da naturalidade. Trabalhar com o lúdico em sala de aula é uma ferramenta que facilita o ensino-aprendizagem, visto que a criança sente necessidade de brincar e jogar sem que seja impedida de usar sua imaginação simbólica, porque este é o instrumento que fornece meios para assimilarem o real aos seus interesses e desejos. É fundamental, também, que o professor de geografia esteja preparado para receber os alunos portadores de deficiências em classes comuns. Isto significa acolher, dentre a diversidade que constitui esse universo, mais um segmento populacional, que é o representado pelos alunos de inclusão. Para isso foi realizada uma pesquisa junto a 8 (oito) professores de geografia, do ensino regular, que lecionam em escola pública da cidade de Paranaguá-PR, com o objetivo de investigar a importância do lúdico no processo ensino/aprendizagem da geografia em alunos com necessidades educacionais especiais inseridas no ensino regular. O resultado obtido aponta para insegurança com o aluno mas, ao mesmo tempo, interesse de contribuir, através do recurso lúdico e de outros, criados pelos professores, no ensino-aprendizagem desses alunos.

INTRODUÇÃO

Esta monografia trata da alfabetização na geografia: o lúdico no processo ensino aprendizagem de alunos com necessidades especiais , dando ênfase na criação e leitura de mapas, maquetes, trabalho de campo. Com a finalidade de observar e coletar informações existentes nas instituições, empresas, propriedades rurais, áreas urbanas, a respeito de problemas ambientais, como fundamentais para a compreensão do espaço.

Conforme PEREIRA (1999, p. 53)

E alfabetização, para geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade do aluno.

O espaço é o lugar onde vivemos, moramos, trabalhamos, brincamos, etc., mas muitas vezes o espaço (lugar) funciona como uma prisão para o homem. E aí vem com maior razão ainda a necessidade de conhecer o espaço, entendê-lo em sua dinâmica interna e no âmbito das relações externas, isto é, o lugar com o contexto onde está situado. Só conhecendo o espaço é possível movimentar-se nele, transformá-lo, impregná-lo de condições que sejam as mais favoráveis à vida das pessoas.

A geografia é uma disciplina presente no currículo do ensino fundamental desde as séries iniciais, não por acaso, mas certamente com algum objetivo. É o professor que tem a competência para definir o que e como deve ser estudado o conteúdo, organizada a seriação. É tarefa intransferível do professor, que conhece a turma com quem trabalha, o ritmo que lhe é peculiar e o espaço de que dispõe. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor se assuma como agente ativo da educação e conduza o seu próprio trabalho, ou seja, criando as condições para que o aluno conheça o seu espaço e compreenda que o espaço vai sendo construído por todos, ao mesmo tempo em que se vivencia, isto é, no nosso dia-a-dia.

Através das categorias de análise espacial: forma, função, estrutura e processo e também dos princípios da localização, representação distribuição e orientação, é perfeitamente possível que a criança, desde pequena (pré-escola),

aprenda a fazer uma leitura crítica do espaço, reproduzindo e sugerindo mudanças nos espaços estudados por ela. Para VYGOTSKY (1998) a criança é capaz de abstrair, portanto, ao representar com desenho, um espaço concreto, a criança faz uso de símbolo e desenvolve suas funções psíquicas superiores. O desenvolvimento destas habilidades levam a compreensão da realidade. Neste sentido é fundamental que o professor apresente para os alunos situações problemas, e ao mesmo tempo, proponha subsídios para resolvê-los. Criar mapas é uma situação desafiadora. As atividades solicitadas podem ser feitas com jogo – brinquedo, atividade principal na fase pré-escolar. Este recurso também possibilita a compreensão da criança com necessidades especiais, que hoje está inserida no ensino regular.

A inclusão surgiu como alternativa para a educação de pessoas com necessidades especiais e suas vidas em sociedade. “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” (SASSAKI, 1997, p. 123). A educação constrói o homem, seu potencial criador, produtor e de organização social, ela ratifica ou retifica formas de pensar, isto não somente referindo-se aos alunos, mas também aos professores. Desta forma, é que a representação que o professor faz de seu aluno é importante, ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas. A representação que o professor tem de seu aluno está intimamente ligada a sua prática, e deve ser percebida e não apenas suposta. A busca pela representação social que o professor tem de seu aluno deve-se ao fato de ela determinar as relações entre eles, e entre o grupo em que eles estão inseridos.

O trabalho será desenvolvido em três etapas, ficando a primeira com a Geografia, enfocando o espaço, local, onde vivemos, moramos, trabalhamos. A segunda etapa visará a atividade lúdica, contribuindo para o ensino-aprendizagem, especialmente para alunos com necessidades especiais. A terceira etapa tratará do aluno especial, enquanto que a quarta etapa abordará a pesquisa de campo propriamente dita que, através de questionário aplicado a professores de Geografia, irá se investigar a importância do lúdico no processo ensino/aprendizagem da geografia em alunos com necessidades educacionais especiais inseridas no ensino regular. Para isso, foi realizada uma pesquisa junto a professores de geografia, que lecionam em escola pública da cidade de Paranaguá-PR, para diagnosticar as

dificuldades que os mesmo enfrentam, com relação ao aluno deficiente e se eles fazem uso do lúdico como metodologia aplicada ao ensino.

1. A GEOGRAFIA

A geografia nasceu com o homem em função das necessidades básicas: alimentação, proteção... Para suprir as necessidades o homem precisava saber se orientar, localizar sua moradia, local de água e comida. Neste sentido, o homem das sociedades coletoras, já registrava desenhos na caverna, como forma de indicação de algo, portanto, já realizava uma geografia empírica.

O objeto de estudo da geografia é o espaço, é impossível estudar o espaço sem identificá-lo com a sociedade. Conforme SANTOS (1999, p.1-2):

.. a essência dos espaço é social. Nesse caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade; cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual.

Por menor que seja o espaço definido para estudo, contém a totalidade, porque contém relações políticas, econômicas e culturais. Os elementos do espaço são os homens, as firmas, as instituições, meio ecológico e infra-estrutura.

Por muito tempo a geografia priorizou natureza, relevo, enfim os aspectos naturais, desconsiderando o homem como um elemento transformador da natureza. Hoje a geografia crítica entende que a demanda de trabalho pode explicar, o porquê das mudanças, elas são a base de uma classificação do elemento homem na caracterização de um dado espaço.

Os elementos do espaço são intercambiáveis e redutivos. Os homens podem ser tomados como firma quando prestam um serviço, e instituição quando exercem sua cidadania, criam leis reivindicam seus direitos. Os elementos não vivem de forma estanque, se complementam.

Os estudos das interações entre os diversos elementos do espaço é um dado fundamental da análise, através do estudo das interações, recuperamos a totalidade social, cada ação não constitui um dado independente, mas um resultado do próprio processo social. As instituições e firmas modificam a natureza.

Conforme SANTOS (1999, p. 8):

... caberia, aliás, aqui perguntar se é válida a distinção entre o meio ecológico e as infra-estruturas se somam e colam ao meio ecológico, e se tornam na verdade uma parte inseparável dele, não seria uma violência considerá-los como elementos

distintos? Ademais, a cada momento da evolução da sociedade, o homem encontra um meio de trabalho já constituído sobre o qual ele opera a distinção entre o que se chamaria de natural e não natural se torna artificial.

Cada elemento do espaço tem o conceito, que só pode tornar-se significativo se for trabalhado com função social. Isso quer dizer que as expressões homem, firma, instituição, suporte ecológico, infra-estrutura, somente pode ser entendida à luz da sua história e do presente.

Ainda, conforme o autor acima:

O que nos interessa é o fato de que a cada momento histórico cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo. Desse ponto de vista, podemos repetir a expressão de KUHN (1962) quando diz que os elementos ou vários "são estados ou condições de coisas, mas não coisas por elas próprias" (1999, p. 9).

Os elementos do espaço estão submetidos a variações quantitativas e qualitativas, dependendo do lugar em que está localizado a propriedade, pode ter valor diferente.

Os imóveis da periferia tem valor financeiro inferior ao centro da cidade, porém muitas pessoas não gostariam de trocar a periferia pelo bairro, em função de aspectos afetivos.

A localização diversa pode constituir um dado que leva a diferenciação de resultado, até entre os indivíduos. Homens que tiveram a mesma formação e que têm as mesmas virtualidades, mas estão situados em lugares diferentes, não têm a mesma condição como produtores, como consumidores e até mesmo como cidadãos.

Como resultado, cada lugar é uma combinação de diferentes modos de produção particularmente ou modos de produção concretos. Em cada lugar, as variáveis A, B, e C... não têm a mesma posição no aparente contínuo, porque elas são marcadas por qualidade diversas. Isso resulta do fato de que cada lugar é uma combinação de técnicas qualitativamente diferentes, individualmente dotadas de um tempo específico – daí as diferenças entre lugares. Por isso mesmo, a geografia pode ser considerada como uma verdadeira filosofia das técnicas. Dizer que a partir das técnicas e seu uso o geógrafo deve filosofar não equivale, porém, a dizer que tudo depende da tecnologia, nem na realidade nem da explicação.

Cada lugar tem uma organização própria, com leis e normas necessárias para a organização social, porém o mais pequeno lugar, a mais distante fração do território, tem ligação direta ou indireta com outros lugares. O próprio capitalismo, algumas vezes, determina algumas posturas que contribuem para exclusão social, essa ocorre em função das leis do mercado.

Para compreender o espaço, além da sua aparência, é fundamental analisar os condicionantes sociais, é preciso usar como referências as categorias do espaço, apontadas por SANTOS (1999): forma, estrutura, função e processo.

Forma:

O espaço é impregnado de formas. No campo não são as mesmas que existem na cidade, porque o campo ainda é uma região pouco habitada.

Na cidade existem habitações grandes, pequenas, verticais como os edifícios, redondas, quadradas. O número de habitantes é muito grande em relação ao espaço disponível para construção de moradias.

Função:

Temos habitações de formas variadas com funções iguais. Temos espaços organizados de forma diferente (o campo e a cidade), com funções diferentes. A função de um espaço pode mudar com o passar do tempo. Uma moradia, pode, no presente, servir de museu ou prédio público.

Forma e função:

São categorias do espaço que mudam no tempo.

O tempo geológico é responsável pelas transformações que ocorrem na natureza, independente da ação do homem.

O tempo cronológico: modifica a paisagem dos diferentes espaços com a interferência da sociedade de acordo com suas necessidades.

Estrutura:

Estrutura é a essência da paisagem.

A estrutura espacial não foi construída por acaso, é resultante de fatores sócioeconômicos, onde o modo de produção é determinante da organização de cada espaço.

Os espaço favela foi estruturado para suprir as necessidades dos seus moradores, agrupar suas moradias no mínimo espaço possível. Os terrenos ocupam os terrenos menos favorecidos pelo relevo-várzeas ou morro.

Já nos bairros as residências ocupam áreas “mais privilegiadas”, dotadas de toda infra-estrutura e prestação de serviços.

Para compreender um espaço qualquer é necessário buscar as razões que determinaram desse ou daquele modo.

Processo:

Transformação que ocorre nas formas do espaço ao longo do tempo.

“A sociedade é atual, mas a paisagem, pelas suas formas, é composta de atualidades de hoje e do passado”.(SANTOS, 1999, p. 41)

Sempre que a sociedade sofre uma mudança, as formas ou objetos geográficos (tanto as novas como as velhas) assumem novas funções. Em qualquer ponto do tempo, o modo de funcionamento da estrutura social atribui determinados valores às formas.

A paisagem é formada pelos fatos do passado e do presente. A compreensão da organização espacial, e de sua evolução só se torna possível mediante a acurada interpretação do processo dialético entre forma, estrutura e funções através do tempo.

Se a forma é primariamente um resultado, e também um fator social. Uma vez criada e usada na execução da função que lhe foi designada, a forma permanece aguardando o próximo movimento dinâmico da sociedade e quem sabe cumprir uma nova função. As rugosidades do período interior devem ser levadas em conta quando uma sociedade procura impor novas funções. É o caso da mudança da madeireira para o atual Shopping Popular, onde se aproveitou as estruturas existentes. Assim é a mistura de formas novas e velhas, de estruturas criando novas formas, mais adequadas para cumprirem novas funções ou se adequando as formas velhas, criadas em instâncias já passadas.

Mas, como o valor técnico da forma é determinado, não a partir da própria forma, mas das necessidades da estrutura donde ela surge, segue-se que o valor da forma deve mudar na proporção em que muda a estrutura.

A formação socioeconômica é o conceito mais adequado ao estudo da sociedade e do espaço.

Portanto, precisa-se conhecer as categorias da estrutura, processo, função e forma, que definem a espaço em relação a sociedade, que nos capacitarão a apreender a marca dessa sociedade, sobre a natureza e as relações existentes antes, durante e depois dessa metamorfose.

Na verdade, a interpretação de uma realidade espacial ou de sua evolução só se torna possível mediante uma análise que combine as quatro categorias analíticas, porquanto seu relacionamento é não apenas funcional, mas também estrutural.

Muitas são as possibilidades de transformar o espaço da sala de aula num espaço de vivência da aprendizagem. Assim como são muitas as alternativas dos professores na utilização do lúdico no ensino, além de estimular o desenvolvimento intelectual do aluno, tornando-o mais criativo e crítico, ao mesmo tempo em que contribui na assimilação do conteúdo. O lúdico será tratado no item seguinte.

2. O LÚDICO

O jogo é uma atividade tão antiga quanto o próprio homem, que sempre manifestou uma tendência lúdica, isto é, impulso para o jogo.

A criança sente necessidade de brincar e jogar sem que seja impedida de usar sua imaginação simbólica, porque esta é o instrumento que fornece meios para estas assimilarem o real aos seus interesses e desejos.

Portanto LIMA (1999, p. 21), relata que é necessário, que as crianças brinquem e enquanto brincam expressam suas fantasias, desejos e experiências, e que experimentem as emoções com que convivem em suas realidades interiores.

O mesmo autor nos reforça que as crianças brincam porque gostam de brincar e gosta de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no convívio diário com a realidade.

Para VYGOTSKY (1998, p. 105), brincadeira é considerada como: “um espaço de aprendizagem, onde a criança ultrapassa o comportamento cotidiano habitual de sua idade, onde ela age como se fosse maior do que é, representando simbolicamente o que mais tarde realizará”.

As primeiras investigações realizadas sobre o jogo, segundo CARNEIRO (1998, p. 17), tiveram origens em observações do comportamento animal, o que permitiu identificar as inúmeras situações em que se manifesta o lúdico. A ludicidade, característica comum entre os animais apareceu também entre os homens, ainda que os estudos que tratam do jogo tenham-se originados dos animais, devido à necessidade de liberação do excesso de energia vital, deve-se salientar que existe uma grande diferença entre a atividade humana e aquela manifestada pelos animais, sendo que o no primeiro caso, o lúdico é um meio para atingir um determinado fim, já no segundo, a atividade é instintiva.

Também afirma COSTA (2001, p. 12) que o jogo humano, no qual o lúdico se manifesta, não é um acontecimento natural como no animal, pois neste estão ausentes o “faz de conta”, juntamente com a imitação. com os jogos de ilusão e os jogos que devem ser executados dentro de certas normas e regras.

Para CARNEIRO (1998, p. 27), a atividade lúdica sempre foi encarado com muita seriedade, e durante a Idade Média, mais especificamente por ocasião do Concílio de Trento, em 1545, que o lúdico deixou de fazer parte da vida dos diferentes povos por ser considerado pecaminoso e condenado pela Igreja,

juntamente com outras formas de lazer, sendo reprimida e controlada sua prática. Apesar da importância que o lúdico representa na vida do ser humano, a aristocracia foi e a essa ordem eclesiástica, deixou de jogar e com isso até hoje existe muita polêmica em relação ao termo jogo, o que contribui para que houvesse uma definição às expressões jogo, brincadeira e brinquedo como sinônimos. Essa questão é discutida por ARAUJO, que observa o seguinte:

às atividades lúdicas, desde muitos séculos, integraram-se ao cotidiano das pessoas sob várias formas, sejam elas individuais, sejam coletivas, sempre obedecendo ao espírito e à necessidade cultural de cada época. E assim podemos evidenciar que dentro das atividades de lazer, vivenciadas especialmente na idade infantil, o jogo toma um aspecto muito significativo no momento em que ele se desvincula de seu meio para atingir a um fim qualquer (1999, p. 13).

COSTA (2001, p. 21) analisa o jogo e a brincadeira e observa que acontecem com prioridade na infância e corresponde a um impulso natural da criança, satisfazendo uma necessidade interior. Ela acredita no momento do jogo como momento de conquista, auto-domínio e autonomia de ação e reação, é um contínuo dinâmico no fazer e refazer das coisas e com sua imaginação e lógica busca uma realidade própria no ato de jogar. Ao contrário da criança, o adulto difere bastante do jogo infantil, para o adulto, o jogo têm função específica própria de sentido e significado, estando ele consciente disso.

LIMA (1999, p. 06) diz que as crianças brincam porque gostam de brincar e gostam de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no convívio diário com a realidade, e desde muito pequena ela se depara com um mundo objetivo em permanente expansão no qual e que tenta conhecer, saber como funciona e com um mundo social, de relações e sentimentos, com o qual se relaciona enquanto se esforça na construção de sua identidade. Certamente o jogo é uma necessidade vital no período infantil e, em relação a esse assunto, afirma COSTA que “o jogo caracteriza a atividade lúdica do homem com uma certa superioridade indo além de uma simples necessidade biológica, ou seja, a brincadeira infantil constitui-se em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupos procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (2001, p. 27). Portanto, pode-se afirmar que o jogo está presente na vida da criança e NEGRINE (1999, p. 47), observa que quando uma criança saudável joga, ela segue uma trajetória

representando assim, diferentes papéis e experimentado diferentes situações motrizes. Essa vivência motriz quando diversificada, prepara o corpo como uma totalidade para o ato técnico, estando sempre na fase inicial e diretamente relacionada com os interesses lúdicos de cada criança, as quais diferenciam-se entre meninos e meninas.

Assim, o mesmo autor relata que para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior.

Para VYGOTSKY, a brincadeira “cria na criança uma nova forma de desejo” (1998, p. 110). Ensina-a desejar, relacionando os seus desejos a um eu fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidos no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Como diz LÁZARO (1998, p. 5), a ação de brincar e o interesse da criança evoluem conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo, seus hábitos culturais. Assim, um brinquedo ou jogo que ontem prendiam a atenção da criança ou de um grupo delas hoje poderá ser trocado por outro e até mesmo esquecido. Isto é perfeitamente normal, porque nem todas as crianças se divertem com as mesmas brincadeiras ou jogos, o que importa é que a criança brinque, experimentando os mais variados tipos de jogos e brincadeiras sem preconceitos.

Diz ARAUJO (1999, p. 11), diz que o jogo possibilita o desenvolvimento das capacidades específicas das crianças (psicomotoras, afetivas e cognitivas), ao mesmo tempo que lhe proporciona condições emocionais e motivacionais para determinadas aquisições.

A questão do jogo, como sendo uma importante estratégia, no desenvolvimento infantil, relata NEGRINE o seguinte:

o jogo lúdico é um variável que está presente no comportamento infantil de forma permanente e constitui um dos mais completos veículos educacionais na formação e desenvolvimento da criança, portanto, favorece o conhecimento e controle do “eu” corporal e possibilita a organização perspectiva, desenvolvendo a noção de espaço e tempo (1999, p. 52).

2.1 O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO

O homem é um agente ativo e exerce relações com outros indivíduos e com o seu meio ambiente. A criança simboliza essas relações nos seus brinquedos. A partir da consciência do princípio da própria regra do brinquedo é que surgirão os jogos com regras. O conteúdo fixo destes não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo. Um exemplo desse caso é o jogo da amarelinha; é preciso alcançar um certo alvo estabelecido por condições definidas, e estas condições nada mais são do que regras definidas.

Através desta brincadeira, a criança faz avaliação da própria destreza, da própria habilidade e progresso, comparados com os outros. Essa não é a avaliação que ela obtém daqueles que a cercam, mas sim que ela mesma faz de forma consciente e independente, julgando por si mesma, suas próprias ações.

Assim se um bloco não se equilibra perfeitamente sobre o outro logo da primeira vez, desafia a construir uma torre, ela aprende pouco a pouco que, mesmo não acertando de imediato, poderá ter sucesso se continuar tentando a aprender a não desistir aos primeiros sinais de fracasso. Entretanto, ela não aprenderá isso se os pais e professores estiverem apenas interessados no sucesso, elogiando só o êxito, e não o esforço. Segundo esse autor, jogos como da “cabra cega” e o de “pregar o rabo no burro” propiciam ao jogador testar até que ponto pode confiar em seu senso de direção, visto que o mesmo fica de olhos vendados.

Esses jogos - com olhos vendados - permitem a criança sentir que pode dominar sua ansiedade relativa à escuridão, pois quando o jogador vendado toca em outro, espelha o alívio que a criança sente quando, na escuridão da noite, entra em contato com os pais. Outra brincadeira importante é o “pique-esconde” onde o sucesso depende de chegar em segurança ao pique, por seus próprios esforços. O que a criança aprende com esse jogo é que pode permitir a si mesma aventurar-se no mundo, arriscando-se a ficar exposta aos perigos deste (representados pelo perseguidor e pelos estranhos lugares onde esconder), retornar a salvo à segurança permanente da casa-pique. Pode testar sua habilidade, sorte e ou ousadia lá fora, confiante de que, de algum modo, conseguirá encontrar de novo a segurança. Se for apanhado o jogador não precisa sair do jogo, como prêmio de consolação, se transforma no perseguidor poderoso e ativo na próxima rodada. Brincando com os outros, as crianças aprendem que existem regras de sorte e de probabilidade, e

regras de conduta que devem ser cumpridas, se quiserem que os outros brinquem consigo.

Ensina BETTELHEIM que:

Talvez a lição de maior valor que as crianças podem aprender brincando seja que, quando perdem, o mundo se acaba. Se a criança perde o jogo, pode ganhar no próximo, ou no seguinte. Perdendo em jogos que podem ser disputados de novo e vencidos, as crianças entendem que, apesar de reversos temporários na vida, ainda podem ter sucesso, inclusive na mesmíssima situação em que experimentam a derrota (1997, p. 164).

Segundo BETTELHEIM 1997, os jogos puramente didáticos, treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar. Porém é importante saber que a aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; ela é determinada por todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança. Os jogos didáticos constituem um subsídio para o desenvolvimento da psique da criança, embora muito importantes, são apenas suplementares.

O desenvolvimento dos jogos dramatizados, dos jogos inventados e improvisados, dos jogos de ilusão e fantasia são muito mais importantes, pois são jogos que significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares. Permanecem como brinquedo, porém sem sua motivação inerente pois a motivação desses jogos é cada vez mais transferida para seus resultados.

O jogo de dramatização, diferentemente dos jogos de papéis e das primeiras dramatizações, não reflete a atividade da personagem retratada de forma generalizada, mas representa aquilo que é típico nele. O principal para a criança, além de retratar a personagem é como o fará, como comunicará o conteúdo expresso no papel, a fim de afetar outras pessoas, sendo este o seu motivo característico.

Para analisar a atividade lúdica concreta da criança é preciso entender o sentido que o jogo tem para a criança, e não apenas coletar os jogos a que ela se dedica.

Através do brinquedo é que a criança aprende a agir de maneira diferente, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. No brinquedo os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Numa situação imaginária a criança dirige seu comportamento não só pela

percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, um desvio entre os campos do significado e da visão. No brincar, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura um cavalo. A ação dirigida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.

Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado depende dele. No momento em que um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado "cavalo" do cavalo real, essa razão inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto.

A criação de uma situação imaginária também não é algo casual na vida da criança, pelo contrário, é a primeira manifestação da liberdade da criança em relação às limitações situacionais. As contradições contidas no brincar são que a criança brinca com um pensamento alienado numa situação real e também ao mesmo tempo que segue um caminho sem muito esforço, pois faz o que gosta, por prazer também aprende a seguir os caminhos mais difíceis, submetendo-se a regras, renunciando assim o que ela quer, visto que a sujeição a regra e a renúncia à ação impulsiva é o caminho para o prazer no jogo.

Quanto a atividade da criança, no início do desenvolvimento domina a razão ação/significado, depois essa razão se inverte: o significado torna-se numerador, enquanto a ação ocupa o lugar de denominador. Quando uma criança bate com os pés no chão e imagina-se cavalcando um cavalo, inverte-se assim, a razão ação/significado para a razão significado/ação. Para separar o significado de uma ação real. Como consequência, ao brincar com o significado das coisas, a criança é levada ao pensamento abstrato, assim como operando com o significado das ações desenvolve a vontade e a capacidade de fazer escolhas conscientes.

O brincar fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Nele há todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. A ação numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brincar, sendo assim, o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o

brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir as habilidades necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos.

Portanto, deve-se apoiar mesmo sem compreender, a atividade lúdica da criança, pois ela é a principal atividade para o desenvolvimento da mesma.

A atividade lúdica é um ótimo recurso para facilitar o ensino-aprendizagem à alunos com necessidades especiais, para isso é necessário conhecer a inclusão.

3. A INCLUSÃO

A sociedade inclusiva começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, grandes e pequenas modificações vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral. Em termos formais, coube à ONU — Organização das Nações Unidas estabelecer, por meio da Resolução 45/91 da Assembléia Geral de 1990, a meta de concluir até o ano 2010 o processo de construção de "uma sociedade para todos". E, para apoiar ações de implementação dessa meta, existe a Fundo Voluntário das Nações Unidas, aprovado pela Assembléia Geral por meio da Resolução 40/31. (SASSAKI, 1997)

Na vida educacional, o que vai mudar daqui para a frente é o paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social — as escolas (tanto as comuns como as especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana representada pelo alienado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). (MANTOAM, 1997)

3.1 A DIFERENÇA DA INCLUSÃO E DA INTEGRAÇÃO

Ambas constituam formas de inserção. A prática da integração, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental).

Já a prática da inclusão, incipiente na década de 80 porém consolidada nos anos noventa, vem seguindo o modelo social da deficiência, segundo o qual, a tarefa é a de modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos, etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ter atendidas suas necessidades, comuns e especiais.

De acordo com SASSAKI, (1997, p. 174) é incorreto o termo "necessidades educativas especiais". As necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, concernentes à educação, pertinentes ao campo da educação. O adjetivo "educativo" (e suas flexões) significa: "que educa; instrutivo; que serve para educar", como em "métodos educativos", "campanha educativa", "filme educativo". Portanto, "necessidades educativas especiais" é um termo que não traduz o que os educadores realmente querem dizer — necessidades educacionais especiais. O mencionado autor, sugere que deve-se tomar medidas no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular

As ações são de vários tipos e devem ser, em sua maioria; implementadas simultaneamente. Será necessária uma ampla e contínua campanha de esclarecimento do público em geral, das autoridades educacionais e dos alunos das escolas comuns e especiais e de seus familiares. Serão imprescindíveis os treinamentos dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses treinamentos deverão focar os conceitos inclusivistas (autonomia, independência, *empowerment*, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social da deficiência, rejeição zero e vida independente), a Declaração de Salamanca, os preceitos constitucionais brasileiros pertinentes ao direito à educação no ensino regular, os princípios da inclusão escolar, os procedimentos em sala de aula e as atividades extracurriculares que constituem as melhores práticas de ensino-aprendizagem já comprovadas por escolas inclusivas bem sucedidas. (MANTOAN, 1997)

Muito se tem discutido sobre o termo mais adequado para se referir as pessoas necessidades especiais, ou que apresentam alguma limitação significativa que interfira no seu processo de desenvolvimento. O Ministério de Educação e Cultura atualmente utiliza o termo portadores de necessidades especiais. Os termos "deficiente" e "excepcional" ainda são utilizados. Em todos esses termos, o foco do problema está no sujeito.

A concepção de desenvolvimento que defendo pressupõe que, mais do que características pessoais, independentemente de dificuldades inegáveis apresentadas por indivíduos considerados deficientes, o sucesso escolar e a integração social são determinados pelas condições concretas de vida, pelas dificuldades secundárias, produzidas pelas relações que se estabelecem com esses indivíduos. Nesse sentido, a contribuição de OMOTE (1999, p. 7) é importante quando afirma que:

mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se Compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e retratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias.

Os profissionais da educação especial têm discutido muito sobre as estratégias de integração de sua clientela em ambientes considerados o mais próximos possível da normalidade. Essas discussões expressam os princípios de normalização e integração introduzidos originalmente no Dinamarca na década de sessenta. SANTOS (1999, p.10) aponta que, para inúmeros autores, a discussão desses princípios resulta basicamente de dois fatores: primeiro, a busca cada vez maior da democratização da sociedade, de garantia de direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários. Além disso, consideram também os avanços científicos no sentido do reconhecimento do potencial de aprendizagem desses indivíduos, por muito tempo considerados incapazes de aprender. Assim, o reconhecimento desse princípio de integração em diferentes países teria como resultado mais direto o resgate da cidadania dos indivíduos considerados portadores de necessidades especiais.

Ainda que se questionem essas análises que não aprofundam os princípios liberais presentes nos discursos de "igualdade de oportunidades" e de "educação para todos", é inegável que se ampliaram as oportunidades educacionais para uma grande parcela da população em diferentes países nas últimas décadas. É inegável também que as redes de ensino têm discutido mais sobre o direito de acesso à escolarização dos alunos considerados portadores de necessidades especiais.

Embora o discurso da integração seja adotado em vários países, as concepções e práticas de integração variam bastante, muitas vezes dentro do próprio país. Assim, no Japão, as escolas especiais são vistas enquanto forma de

integração. Na Grécia, a integração se dá pela implementação de classes especiais nas escolas regulares, enquanto na Itália há um movimento de fechamento de escolas e classes especiais, com a inserção de todos em salas de aula regulares (SANTOS, 1999, p.14). A Espanha também prevê a integração dos alunos portadores de deficiência no sistema educacional regular, porém criou centros educacionais para aqueles que não puderem ser integrados a esse sistema.

Nos Estados Unidos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a pressão da sociedade por oportunidades educacionais e profissionais para os soldados feridos na guerra favoreceu a demonstração da capacidade de trabalho de pessoas deficientes. Mais tarde, na década de 60, a participação de milhares de jovens na Guerra do Vietnã foi responsável por um aumento considerável de casos de deficiência e desadaptação social. A pressão social, representada pelos movimentos de defesa dos direitos das minorias (negros, latino-americanos, portadores de deficiência, entre outros) obrigou o governo a tomar medidas concretas no sentido de minimizar a discriminação e segregação dessas minorias (ARANHA, 1999, p.9).

E no Brasil? Como têm sido a discussão e as práticas de integração? Sabemos que, embora as primeiras instituições especializadas na educação de portadores de deficiência no Brasil tenham sido criadas no período imperial, é após a Segunda Guerra Mundial que a educação especial se expande mais quer pela criação de um grande número de entidades, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. De certa forma, a questão da ampliação do conceito de excepcionalidade, incorporando novas categorias de "anormais", ao lado dos altos índices de evasão e repetência nas redes públicas, contribuíram significativamente para essa expansão. Na década de setenta, o crescimento da rede privada de ensino especial foi acompanhado pelas redes públicas, com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional (WERNECK, 1999)

Embora se considere a criação de classes especiais para portadores de deficiência mental como uma estratégia de integração desses alunos às redes regulares de ensino, inúmeras pesquisas (SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981; CUNHA, 1988; MACHADO, 1999; dentre outras.), mostram que elas se prestaram mais para acomodar problemas de aprendizagem e comportamento das

classes regulares do que para integrar à escola crianças portadoras de deficiência. Na prática, esses alunos (além de outros que antes eram clientela de classes regulares) passaram a ser agregados dentro das escolas regulares (WERNECK, 1999).

3.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A contextualização histórica da realidade brasileira acentua um descompasso entre a educação formal e a educação especial. Relativamente à educação especial, conforme as análises de BUENO (1999), o descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade. A população portadora de necessidades especiais, que, socialmente, já é tão estigmatizada do ponto de vista de sua escolaridade — e isso apesar de Leis e Decretos em contrário — é, concretamente, uma população marginalizada: a escola não integra, exclui; não promove, reprova; não estimula, rejeita.

Não se tem certeza de que a educação especial, no Brasil, esteja, de fato, integrada no movimento de expansão e democratização do sistema de ensino, assim como é questionável, também, o próprio caráter democrático dessa escola em geral. A natureza e a qualidade do atendimento dispensado aos alunos, na escola pública ou privada, não nos autorizam a aceitá-la, pura e simplesmente, como democrática, e os índices de reprovação, repetência e exclusão são tão alarmantes que conspiram contra qualquer pretensa atitude democrática (BUENO, 1999).

Boa ou má, infelizmente, é a escola que se tem; e é também a base de sua possível transformação para melhor. Mas essa transformação não acontecerá se não forem quebrados tabus ou desfeitos mitos, como o de sua missão salvadora e a representação da escola como o único mecanismo de ascensão social. Esses mitos são embalados por uma atitude narcisística que deve ser mais do que um sonho, ou ir além do sonho: pode e deve transformar-se em realidade. No estágio atual em que se encontra a educação no Brasil — estado do despertar para uma consciência crítica da realidade, e para uma consciência de cidadania — é a luta pela cidadania que tem que ser empreendida, com a participação responsável de toda a sociedade. Pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20/12/96, a educação especial, sintonizada com as novas tendências mundiais sobre a atenção às necessidades educativas especiais, passa a ser oferecida aos portadores de necessidades

especiais na rede regular de ensino. Durante muito tempo, a integração escolar vinha sendo estimulada, mas na realidade constituía uma exceção (GROSSI, 1998).

A maioria das crianças portadoras de necessidades educativas especiais realizava sua escolarização em instituições ou em classes especiais, e somente uns poucos ascendiam à rede regular do ensino. A nova Legislação inverte esse quadro: a maioria das crianças passa a ser atendida na escola regular; só excepcionalmente algumas delas prosseguirão sua escolaridade em escolas ou em classes especiais.

Essa é a concepção mais comum e mais generalizada da integração, que refere-se, segundo CARVALHO (1998), "a um processo educar-ensinar crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, juntas, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola", embora seu significado educativo seja mais complexo e mais abrangente. No documento Política Nacional de Educação Especial, a integração é definida como "um processo dinâmico de participação de pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade" (BRASIL, 1994) ou, no dizer de DE LOURENÇO, "significa ser um membro ativo da comunidade, vivendo onde os outros vivem, vivendo como os demais, e tendo os mesmos privilégios e direitos que os cidadãos não-deficientes" (1997, p. 32).

Julga-se que pouco adianta uma legislação que favorece a integração do portador de deficiência se não forem criados os mecanismos para pô-la em prática. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) estabeleceu como lema emblemático de todas as suas campanhas a luta por um ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos, e em todos os níveis. É preciso que todos os cidadãos aprendam a lutar por seus direitos de cidadania, entre eles, o mais sagrado, o direito à educação com padrões unitários de qualidade.

Os movimentos associacionistas que representam as várias e diversificadas categorias de portadores de deficiência, até hoje, têm empreendido suas lutas de forma individual e desarticulada. Para se concretizar essa mudança, é necessário que educadores de todos os perfis, educandos, associações de pais, instituições educativas de assistência à criança portadora de deficiência e cidadãos em geral se unam na luta pelo direito a uma escola de qualidade para todos. Isso não é perseguir utopias: é perseguir um direito fundamental de cidadania.

O processo de reconstrução permanente que o ser humano faz de si mesmo e de seu meio deve funcionar como uma força para assegurar a qualquer cidadão os

seus direitos de cidadania, seja ele portador de deficiência ou não. A reorganização da forma de inserção dos indivíduos na sociedade impõe, como exigência maior, que ela passe a se ter como uma sociedade ética, capaz de aprender a trilhar o plano inclinado que a transporte do ponto em que se encontra — que é esse panorama melancólico de índices de analfabetismo que nos envergonham no quadro das nações civilizadas, e de uma escola que exclui, reprova, alija e rejeita — para o outro ponto, que é o da escola democrática, integradora e de padrões de qualidade para todos.

Mas isso somente pode acontecer se houver uma força diretora integrando o esforço coletivo, algo que se assemelhe a um autêntico mecanismo revolucionário empenhado em tornar realidade os direitos sociais para a grande maioria da população.

Evidentemente, a força e a importância da nova Lei de Diretrizes e Bases, no que concerne à educação especial, não pode ser subestimada. Ela não somente institui a obrigatoriedade do educando portador de necessidades especiais frequentar a rede regular de ensino, como estabelece a criação de serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, para o atendimento das peculiaridades de cada crianças. A rigor, o texto legal vai mais além: prescreve, para os sistemas de ensino, organização curricular específica, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional dos portadores de deficiência. Paralelamente, no que concerne ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente preparados Para atuar junto a esses alunos, sugerindo à escola, quando for o caso, um compromisso com uma educação especial para o trabalho, e uma articulação com órgãos empregatícios com vistas à sua integração na vida em sociedade.

As mudanças preconizadas na Lei somente ocorrerão, de fato, se existir a ousadia da inovação, acionada pelas forças coletivas. É que, a partir de agora, a "normalidade" da escola sofre um abalo, pois, por força da legislação, as portas da escola comum se abrem para receber o portador de deficiência. Essa fusão, evidentemente, gera confusão, provoca uma crise — escola e educadores não se sentem preparados para enfrentar tal desafio. Para triunfar sobre essa crise, como afirma WEBER (2001), é preciso acionar mecanismos revolucionários. O mundo fechado da escola é uma ostra; o mecanismo revolucionário é a força para a

abertura da ostra. É, como diz MOSCOVICI (1999), "uma luta para vencer a resistência".

Ao aceitar a possibilidade de se conseguir progresso significativo dos portadores de deficiência em geral, quando o processo de escolarização se ajusta à diversidade do alunado no sistema de educação integrada, é fundamental, como acentua MANTOAN (1997), que a escola se conscientiza de que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho e os resultados da aprendizagem, e das propostas curriculares que lhes são subjacentes. Mas não basta assumir esse compromisso: é fundamental despertar o hábito do trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, assim como uma análise crítica dos problemas enfrentados e das atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores, visando à conscientização e à melhor sistematização dessas atividades.

São esses elementos que constituem, concretamente, os mecanismos de uma revolução necessária, de uma revolução mudança radical, transformação profunda. E porque é revolução, transformação profunda, o quadro de padrões e normas da educabilidade das crianças segundo habilidades previamente definida: como desejáveis é substituído por um novo critério: o da oferta de condições de desenvolvimento das potencialidades de cada um. Portanto, somente por meio dessa revolução, no sentido sociológico do termo, se chegará aos patamares de uma nova normalidade, que será a de uma escola capaz de responder às necessidades das crianças, capaz de servir de resposta concreta às reais expectativas da sociedade quanto à integração escolar e à educabilidade da criança portadora de deficiência.

Somente dentro desse contexto integrativo é que é possível tornar produtivas as políticas sociais que facilitam o desenvolvimento de potencialidades capazes de habilitar o portador de deficiência para enfrentar o mundo moderno. Se a nova Lei de Diretrizes e Bases encoraja, para muitos portadores de deficiência, o treinamento ocupacional e o encaminhamento da criança para o mercado de trabalho, convém não esquecer, como alerta MONEREO (1999), que o êxito da integração social dos portadores de deficiência depende do êxito de sua integração escolar.

Tudo isso justifica o empenho do Governo, os esforços de educadores e a luta da sociedade pela integração escolar do portador de deficiência e por uma educação de qualidade para todos. Então, que se enfrente a luta: que se criem os

mecanismos para assegurar aos portadores de deficiência os seus direitos de cidadania, a aceitação da criança com sua deficiência, o planejamento consciente e responsável de sua adaptação e inserção ao meio, a conjugação de forças, por meio da mobilização social, e por meio de exigência pela sociedade do respeito a seus direitos, numa luta para que a educação especial se insira, efetivamente, na democratização do ensino; para que ela se incorpore na luta pela melhoria da qualidade da escola pública, pela concretização dos direitos de cidadania, tanto para os portadores de deficiência, quanto para a população em geral.

3.3 EXCEPCIONALIDADE E SUA CLASSIFICAÇÃO

Segundo MAZZOTTA (1998, p. 35), os excepcionais são classificados por modelo clínico, porém não se pode esquecer que apresentam diferenças individuais e que somente correspondem à classificação de excepcionais na medida em que necessitam de auxílio e serviços especiais de educação.

- Excepcionais intelectuais:

São aqueles que apresentam desvios acentuados de ordem intelectual, necessitando de educação especial.

Superdotados:

De acordo com a definição proposta pelo Centro Nacional de Educação Especial, inclui superdotado e talentoso, sendo assim consideradas as crianças que apresentarem notável desempenho e/ou elevado potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- capacidade intelectual;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criador produtivo;
- capacidade de liderança;
- talentos especiais para artes visuais, artes dramáticas e música;
- capacidade psicomotora.

Deficientes mentais:

São todos que apresentem um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, evidenciado durante o período de desenvolvimento e associado a déficits no comportamento de adaptação.

a) Deficientes mentais educáveis são os alunos que, embora possuam grau de inteligência abaixo da média, podem ser alfabetizados, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e na sua idade "adulta, independência econômica, parcial ou total. Quando são submetidos a testes individuais apresentam escores de Q.I. aproximadamente entre 50 e 75.

b) Deficientes mentais treináveis são definidos como tendo Q.I. de 30/35 a 50/55; o seu desenvolvimento intelectual está entre um terço da metade do índice da criança média. Este grupo pode ter a capacidade suficiente para desenvolver habilidade de cuidados pessoal para vestir-se, arrumar-se, comer, aprender a falar e manter conversas simples, resguardar-se contra os perigos comuns em ambientes protegidos tornando-se úteis ao lar, no trabalho e na comunidade.

c) Deficientes mentais dependentes, também crianças autistas. Apresentam escores de Q.I. abaixo de 30 e, via de regra, uma série de comprometimentos associados à deficiência mental, a ponto de fazer com que apenas serviços educacionais sejam suficientes para o seu atendimento.

- Excepcionais por desvios físicos:

São aqueles que em razão de deficiências físicas não sensoriais ou sensoriais, necessitam de auxílios e serviços especiais de educação.

Deficientes físicos não sensoriais:

São aqueles que em virtude de ter limitações na sua capacidade de locomoção, postura ou uso das mãos, ou ainda limitações no lugar, vitalidade ou agilidade, tem o seu aproveitamento escolar comprometido, em situações comuns de ensino. A grande maioria dos alunos com deficiências físicas não-sensoriais pode se beneficiar dos serviços escolares comuns, não sendo incluídos como excepcionais, desde que lhe seja proporcionadas facilidades de acesso e movimentação nas escolas, mediante adaptações físicas no prédio escolar.

Deficientes físicos sensoriais:

Engloba dois subgrupos:

a) Deficientes visuais: educacionalmente são definidos como aqueles que necessitam do uso do sistema Braille e outros recursos didáticos especiais ou que lêem material impresso e tipos ampliados ou quantidade limitadas de impressão normal e condições especiais. Os que se enquadram na primeira situação são classificados como cegos, e os que se encontram na segunda são classificados como alunos de visão subnormal. Esta definição está fundamentalmente baseada na funcionalidade da visão. Difere das definições administrativas e legais que se baseiam em dados de acuidade visual.

b) Deficientes auditivos: são os educandos que por apresentarem uma perda de audição acima de 45 decibéis, na frequência da fala em ambos os ouvidos, necessitam de educação especial. Frequentemente este grupo inclui duas categorias: surdos, aqueles cuja perda está acima de 70 decibéis, e hipocacúsicos, os que tem uma perda auditiva entre 45 e 70 decibéis, na frequência da fala, em ambos os ouvidos.

- Excepcionais psicossociais:

São os educandos que apresentam sérios problemas de comportamento.

Alunos com distúrbios emocionais:

São aqueles cujas reações as situações de vida são pessoalmente tão insatisfatórias e inapropriadas que não podem ser aceitas pelos companheiros e pelos adultos. Para o educador, a criança possui distúrbio emocional quando sua conduta é tão inadequada que o seu entendimento em classes comum seria prejudicial aos demais alunos.

Alunos com desajustes sociais:

São aqueles que apresentam um padrão crônico de repetidas violências e desrespeito à autoridade constituída e, persistente, se recusa a aceitação nas escolas e classes comuns

- Excepcionalidade múltipla:

Alunos com mais de um tipo de desvio.

São alunos que apresentam deficiências em áreas diferentes, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

As deficiências podem ser classificadas em função de suas implicações na educação. ARANHA (1999), tenta agrupar esses tipos heterogêneos de portadores de deficiências múltiplas em três categorias:

Deficientes musculares e neuro-musculares:

Que limitam significativamente a capacidade de locomoção, de sentar-se na sala de aula e de manipular os materiais indispensáveis à aprendizagem: distrofia muscular progressiva, esclerose múltipla, poliomielite, espinha bífida, P.C., agenesias, amiotomias, sequêlas de traumatismo crânio encefálico (hemiplegias) , sequêlas de traumatismo raquimedular (paraplegia e tetraplegia) .

Deformações ósseas que também afetam a locomoção , postura e uso das mãos no trabalho escolar:

Pé torto, luxação congênita de quadril, escoliose, quistos e tumores ósseos, amputações (congênitas ou por acidentes).

Deficiências que resultem em menor rendimento no trabalho escolar, em virtude da falta temporária ou crônica de vigor, vitalidade ou agilidade:

Deficiências carências, febre reumática, tuberculose pulmonar, nefrite, hepatite infecciosa, mononucleose infecciosa, leucemia, hemofilia, asma, epilepsia, subnutrição, diabete.

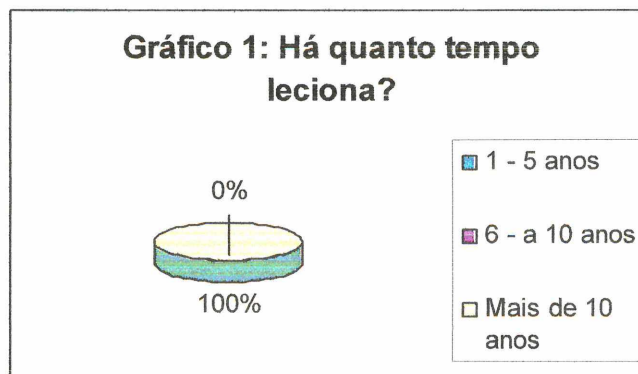
Tendo conhecimento teórico sobre, a geografia, o lúdico e a inclusão, associar as duas primeiras teorias ao aluno incluso é o novo desafio à prática pedagógica. Para avaliar como o professor de geografia utiliza desse recurso, o próximo item se propõe a investigar.

4. METODOLOGIA

Para desenvolver esta monografia buscou-se literaturas que enfocassem a geografia como espaço que, ao longo dos anos, foi modificado pelo homem, e também literaturas sobre o lúdico, como recurso para o ensino-aprendizagem, em especial, aos alunos com necessidades especiais. A inclusão é também destaque teórico deste trabalho.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, elaborou-se um questionário aplicado a 8 (oito) professores de geografia, que lecionam em escola pública da cidade de Paranaguá-PR. Os resultados obtidos serão, tabelados e apresentados graficamente, e comparados com a parte teórica deste trabalho.

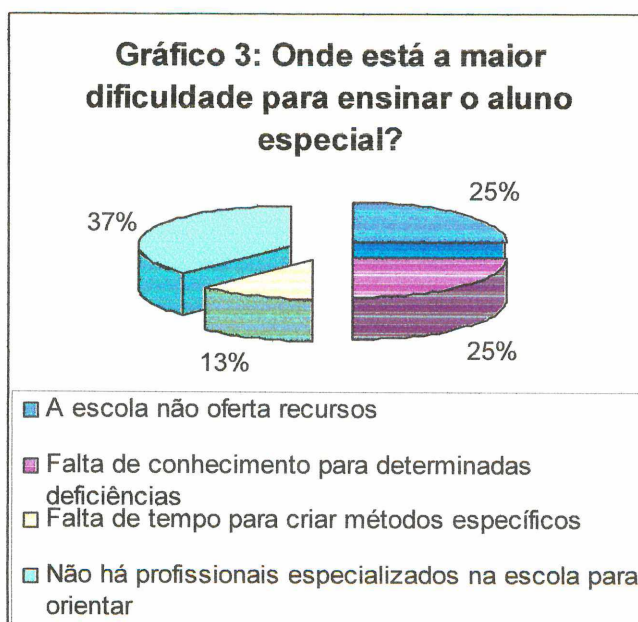
4.1 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA



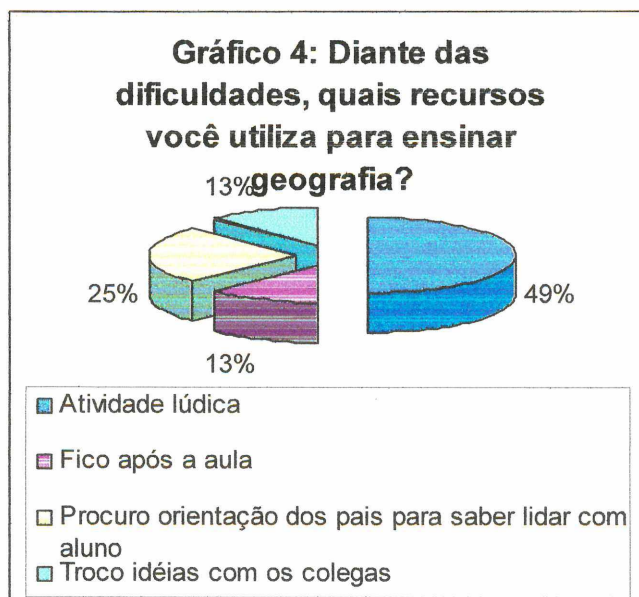
Todos os professores questionados já atuam, no ensino, há mais de dez anos



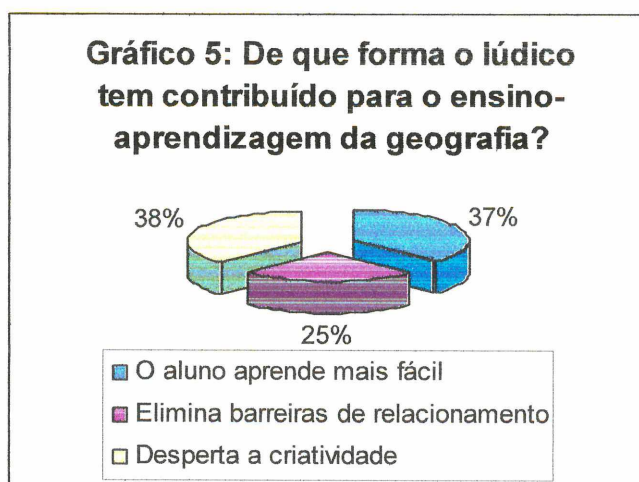
62% responderam que já lecionaram para aluno especial e 38% não.



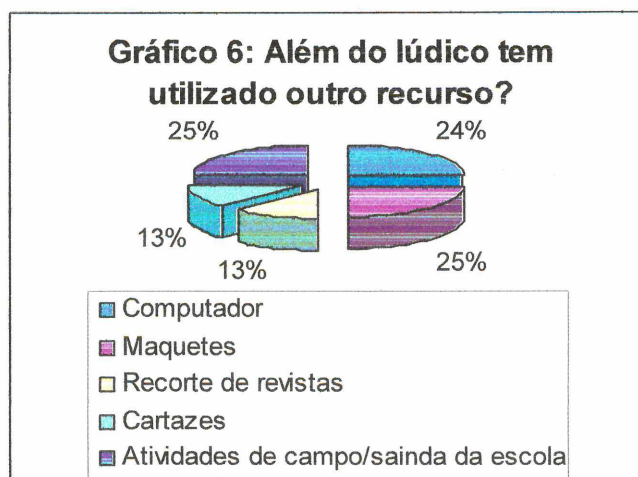
37% dos professores acham que não há profissionais habilitados na escola para orientá-los em caso de dúvidas, embora 25% reconheçam que lhe falta conhecimento para lidar com o aluno de necessidades especiais. 13% concordam que falta tempo para preparar métodos específicos e 25% acham que a escola não tem recursos.



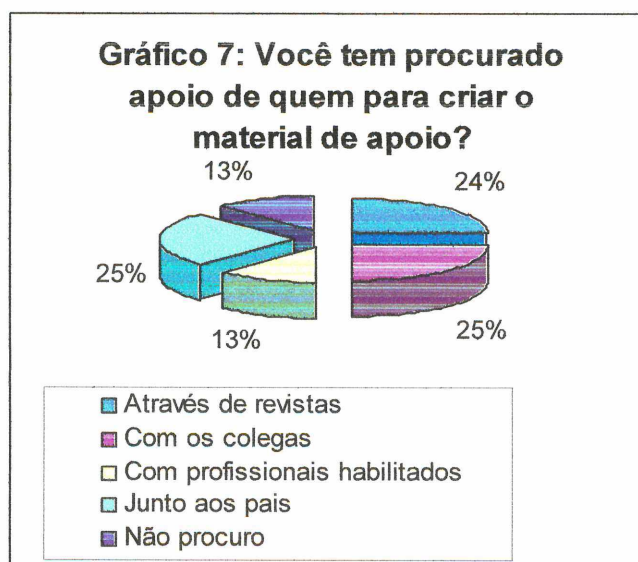
Quase a metade faz uso do lúdico para contribuir na aprendizagem da Geografia. 13% preferem ensinar o aluno após a aula. O índice dos que trocam idéias com os colegas é de 13%. E, 25% recorrem aos pais.



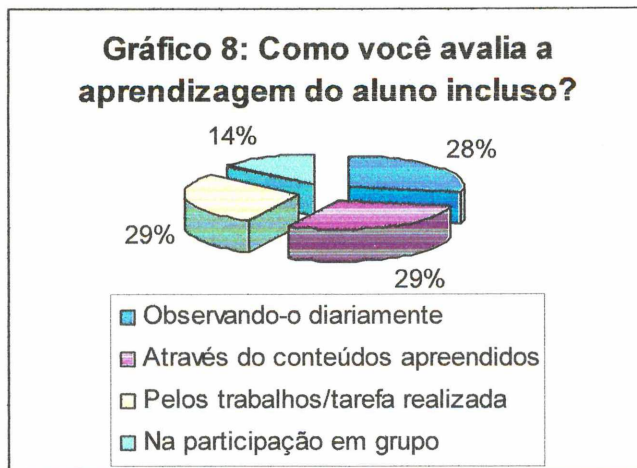
Os professores responderam (25%) que elimina a barreira do relacionamento. 38% concordam que desenvolve a criatividade dos alunos especiais, somente 37% consideram que facilita o aprendizado.



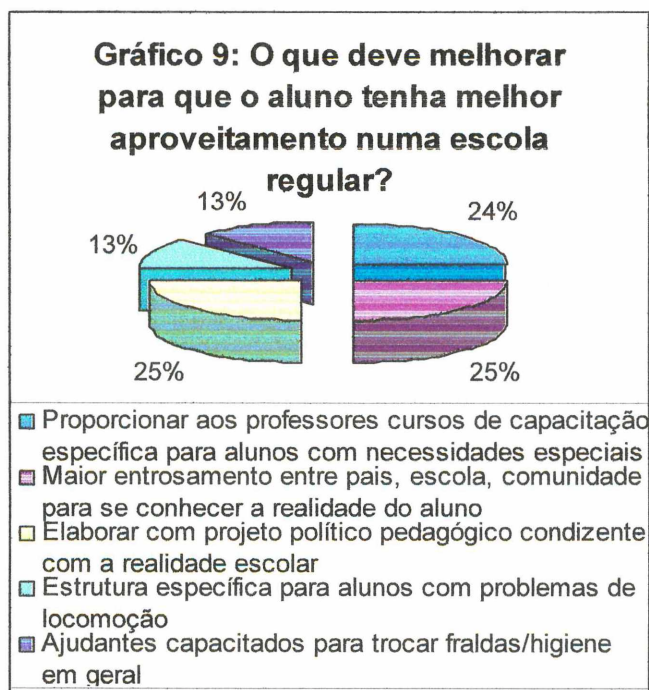
São vários os recursos utilizados pelos professores, entre eles está (25%) a atividade de campo e o uso de maquetes. Para 13% estão: o uso de recortes de revistas e cartazes; somente 24% utilizam o computador.



Aqui, 25% responderam que os pais e colegas são as pessoas indicadas para se pedir apoio. Apenas 13% busca apoio com profissionais, embora 24% o faça através de revistas. Somente 1 professor não busca apoio.



29% dos professores, avaliam através dos conteúdos ou tarefas. 28% já preferem observa-lo diária e somente 14% através da participação em grupo.



Na visão dos professores, 25% optam pelo entrosamento com pais/escola e comunidade e, também 25% por um Projeto Político Pedagógico que priorize a realidade escolar. 24% assinalaram por cursos de capacitação voltada para alunos com necessidades especiais. 13% apontam que a estrutura escolar deve estar volta para a locomoção dos alunos especiais; outros 13% reivindicam pessoas habilitadas em fazer a higiene do aluno especial.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No gráfico 1 encontramos, que todos os professores entrevistados possuem mais de 10 anos de atuação. Desses, 5 (68%), tem experiência com alunos especiais. (Gráfico 2).

Quanto às dificuldades de lecionar ao aluno especial (gráfico 3), entre elas temos: 25% pela falta de recursos; seguido da falta de conhecimento (25%). O maior índice se refere a falta de profissionais especializados (37%), onde os professores se poderiam orientar.

Conforme SANTOS (1999), as respostas obtidas até aqui, se percebe que a escola, assim como os professores ainda não estão habituados/preparados para a inclusão. Embora o discurso da integração seja adotado em vários países, as concepções e práticas de integração variam bastante.

Acrescenta SASSAKI (1997), "... necessita de apoio sistemático de profissionais especializados para garantir em sua atuação profissional com as crianças, uma vez que não se julgam informados sobre as questões relativas à educação especial".

Um dos recursos que os professores de geografia mais utilizam para contornar as dificuldades de aprendizagem, conforme gráfico 4, é o lúdico (49%), mas também buscam orientação junto aos pais (25%). Trocam idéias com colegas e ensinam após a aula, o índice é de 13% para ambos.

BETTELHEIM (1997, p.102) diz que brincar é muito importante. Enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários a esse crescimento, como a persistência.

O gráfico 5, aponta para a realidade da utilização do lúdico. A forma como tem contribuído, segundo alguns professores: facilitou a aprendizagem (37%), facilitou o relacionamento (25%); despertou para a criatividade (37%). LIMA (1999, p. 06) diz que as crianças brincam porque gostam de brincar e gostam de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no convívio diário com a realidade, e desde muito pequena ela se depara com um mundo objetivo em permanente expansão no qual tenta conhecer, saber como funciona e com um mundo social, de relações e sentimentos, com o qual se relaciona enquanto se esforça na construção de sua identidade. Certamente o jogo é uma necessidade vital no período infantil e, em relação a esse assunto, afirma

COSTA que “o jogo caracteriza a atividade lúdica do homem com uma certa superioridade indo além de uma simples necessidade biológica, ou seja, a brincadeira infantil constitui-se em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupos procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (2001, p. 27).

A utilização de outros recursos, além do lúdico, é relatado no gráfico 6, entre eles está (25%) a atividade de campo e o uso de maquetes. Com 13% estão: o uso de recortes de revistas e cartazes; somente 24% utilizam o computador.

Com a finalidade de diagnosticar se o professor busca apoio/orientação para criar material didático próprio à necessidade do aluno, o gráfico 7 revela que sim. 24% buscam apoio através da literatura, 25% buscam orientação/apoio junto aos pais e colegas. 13% buscam orientação junto a profissionais habilitados. BETTELHEIM (1997, p.223) diz que quanto mais seriamente as crianças explorarem todas as possibilidades e quanto mais os pais e professores apoiarem, mais aptas estarão.

A forma como os professores avaliam seus alunos especiais varia. No gráfico 8 aparece, onde 29% dos professores avaliam através dos conteúdos ou tarefas. 28% na observação diária e 14% através da participação em grupo. Segundo SASSAKI, (1997) o processo avaliativo preexistente na escola, não precisa de reajuste para as crianças especiais.

Segundo o gráfico 9, o que deveria melhorar para que o aluno especial tenham melhor aproveitamento na escola regular? Para alguns professores (35%) deveriam ser proporcionados cursos de capacitação específica. Maior relacionamento entre escola e pais e até da comunidade (35%). Apenas 13% acham que são necessárias modificações estruturais na escola, principalmente para alunos com problema de locomoção. 25% responderam que seria necessário um projeto político pedagógico voltado para a realidade da escola. Seria necessário também, pessoal capacitado para atendimento de alimentação e higiene do aluno especial (13%).

5. CONCLUSÃO

A utilização de jogos constitui uma das estratégias à disposição de professores, instrutores e educadores de um modo geral para se trabalhar de forma espontânea e natural a aquisição de conhecimentos. O jogo interfere no processo de aprendizagem e favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar. Aprender, enquanto brincam, aumenta o interesse dos alunos em relação ao que lhes é apresentado na sala de aula. Esta experiência é de maior importância para a prática educacional, pois a atividade lúdica facilita o pensamento crítico e a socialização para com os alunos especiais.

Os resultados da pesquisa identificaram que os professores estão temerosos porque não tem embasamento/prática suficiente para atender o aluno especial. Desconhecem as potencialidades/capacidade de cada um.

Talvez essa seja uma das razões quando falam em “dificuldade”. Na realidade é uma insegurança de algo novo. Algo que muitos professores ainda não vivenciaram. Vencidas essas barreiras, ensinar para deficientes vai se tornar um fator comum. Esta hipótese é confirmada pelas outras respostas dadas e pela busca de novos recursos para ensinar, isto quer dizer que o professor se preocupa com a aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

Um outro desafio é a necessidade de investir, em caráter de urgência, na qualificação de pessoal. Qualificação das equipes de apoio especializado nas escolas que recebem crianças portadoras de necessidades especiais; qualificação de pessoal docente, o que supõe investimentos sérios na preparação de pessoal em nível de graduação; investimento também em nível de pós-graduação, tanto no que concerne a oferta de cursos de especialização, de mestrado e/ou doutorado, quanto no desenvolvimento de novos programas de pesquisa.

Esses são, portanto, os desafios da nova reforma do ensino, que demanda um intenso trabalho de conscientização da necessidade da integração do aluno especial na escola regular e supõe o desenvolvimento de um programa de conscientização de professores sobre a integração através do lúdico. É que não basta que os professores que vão receber crianças com necessidades especiais em suas classes sejam sensibilizados; é preciso que a escola, como um todo, se conscientize dessa nova missão.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. **A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Trabalho apresentado no XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, SP, 1999.
- ARAUJO, V. C. de. **O jogo no contexto da educação psicomotora.** São Paulo: Cortez, 1999
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho.** São Paulo: Círculo do Livro, 1997
- BUENO, J. G. **Educação especial brasileira, segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1999.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: livro J.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CARNEIRO, M. A. B. *O jogo e a aprendizagem.* **Discorpo**, São Paulo, n. 5, p. 55-64, setembro, 1998
- CARRAHER, T.N. **Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- CARVALHO, R. E. Integração, inclusão e modalidades da educação especial: mitos e fatos. **Revista Integração**, n. 19, p. 18, 1998
- COSTA, G. de A. **Jogo como prática pedagógica e educação física: uma proposta educacional alternativa.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC/SP, 2001
- DE LOURENÇO. In: VAN STELANDT, D. La integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago. **Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina e el Caribe (OREALC)**, 1997.
- GROSSI, E. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20.12.96.** Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1998
- LÁZARO, V. Z. A. *Brinquedos: recursos com que o professor pode contar.* In: **Revista do professor**, Porto Alegre, n. 40, p. 5-8, 1998
- LIMA, Z. V. C. *Jogo e desenvolvimento: brincadeira é coisa séria.* In: **Jornal da alfabetizadora.** Rio Grande do Sul, n. 26, 1999
- MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997
- MAZZOTTA, M.S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo - Cortez Edição. 1998.

MONEREO, C. Um análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar. **Siglo Cero**, 101, 1999.

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1999

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1999

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudoproblema?** Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, SP, 1999.

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: **Cadernos Cedes**, Ensino de Geografia, n. 39, p. 47-56, dezembro de 1999

RUFINO, S. M. V. C. A percepção do espaço e a distinção entre o objeto e seu nome. In: **Cadernos Cedes**, Ensino de Geografia, n. 39, dezembro de 1998

SANTOS, M.P. dos. **Educação especial: Integrada ou paralela? Vivendo**, p.10-15. São José, SC, 1º sem. 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1991

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, M. **Economie et société**. Trad. Sergio de Almeida. Paris: Plen, 2001

WERNECK, F. M. Inclusão. **Revista do Professor**, edição 151 , abril, 1999.

ANEXO

QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS PROFESSORES

1 – Há quanto tempo atua no ensino regular?

- 1 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- Mais de 10 anos

2 – Teve experiência com aluno especial em sala de aula?

- Sim
- Não

3 – Onde está a maior dificuldade para ensinar o aluno especial?

- A escola não oferta recursos
- Falta de conhecimentos para determinadas deficiências
- Falta de tempo para criar métodos específicos
- Não há profissionais especializados na escola para orientar

4 – Diante das dificuldades, quais recursos você usa para ensinar?

- Atividade lúdica
- Fico após a aula
- Procuo orientação dos pais para saber lidar com a deficiência
- Troco idéias com colegas

5 – De que forma o lúdico tem contribuído para o ensino-aprendizagem

- O aluno aprende mais fácil
- Elimina barreiras de relacionamento.
- É Desperta a criatividade

6) Além do lúdico tem utilizado outro recurso?

- Computador
- Maquetes
- Recorte de revistas
- Cartazes
- Atividades de campo – sair da escola

7) Você tem procurado apoio de quem para criar o material de apoio

- Através de revistas
- Com os colegas
- Com os profissionais habilitados
- Junto aos pais
- Não procuro

8) Como você avalia a aprendizagem do aluno incluso?

- Observando-o diariamente
- Através dos conteúdos apreendidos
- Pelos trabalhos/tarefas que realiza
- Na participação em grupo.

9) O que deveria melhorar para o aluno tenha melhor aproveitamento no ensino regular?

- () Proporcionar aos professores cursos de formação específicos direcionados a alunos com necessidades especiais
- () Elaboração de Projeto Político Pedagógico condizente com a realidade escolar
- () Maior entrosamento entre escola, pais e comunidade para conhecer a realidade do aluno
- () Estrutura específica para a locomoção de alunos deficientes
- () Ajudantes capacitados para alimentação, troca de fraldas/higiene