

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ EM CONVÊNIO COM A  
SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTAL DO PARANÁ – CEAD  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**BERNARDETE DO ROCIO CROZETTA**

**O ENSINO FUNDAMENTAL, O BRINQUEDO  
E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CURITIBA**

**2004**

**BERNARDETE DO ROCIO CROZETTA**

**O ENSINO FUNDAMENTAL, O BRINQUEDO  
E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Inclusão / Educação Especial da Universidade Federal do Paraná em convênio com a Secretaria Municipal de Pontal do Paraná - CEAD

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Míriam Aparecida Graciano de Souza Pan

**CURITIBA**

**2004**

### Agradecimentos

A Deus, amigo inseparável de todos os momentos da minha vida.

A todos que cooperaram para a realização deste trabalho.

A tua vida, o teu trabalho, não deve ser ação negativa, não deve ser “antinada”. É – deve ser! – afirmação, otimismo, juventude, alegria e paz.

Santo Josemaria Escrivã.

## SUMÁRIO

	<b>RESUMO.....</b>	<b>VI</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
	PROBLEMA.....	01
	JUSTIFICATIVA.....	02
	QUESTÕES NORTEADORAS.....	02
	OBJETIVO.....	04
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL METODOLÓGICO.....</b>	<b>06</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>08</b>
3.1	UMA CARACTERIZAÇÃO DA SOCIEDADE DA EXCLUSÃO ESTRUTURAL: PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS.....	08
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A LDB E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA.....	11
3.3	CONHECENDO AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA CRIANÇA NA ERA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O PERFIL DA CRIANÇA PORTADORA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA PÓS- MODERNIDADE.....	14
3.4	UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA .....	24
3.5	O BRINQUEDO, O LÚDICO E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
<b>4</b>	<b>ANÁLISE, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>48</b>

## RESUMO

Trata-se de pesquisa qualitativa tendo como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e por objeto de análise o uso do brinquedo na educação inclusiva. O pano de fundo foi o contexto da atual conjuntura social que inscreve o País num processo de globalização mundial neoliberal enquanto política orientadora das leis de proteção ao cidadão. A educação inclusiva proposta pela LDB 9394/96 foi analisada como um dos mecanismos estruturais de des-responsabilização do Estado para os PNES ficando implícita a advertência para que a escola ao buscar orientar sua práxis no estrito cumprimento da lei não incorra no erro de fortalecer para que o PNES seja aliviado do seu direito a uma educação de qualidade e que lhe possibilite uma inclusão no processo de desenvolvimento enquanto cidadão. A forma de implementação da inclusão nas escolas regulares restou demonstrada enquanto atividade para qual a escola não estava preparada, não sendo detectada qualquer possibilidade concreta de operacionalização senão pela iniciativa dos profissionais comprometidos com a questão dos PNES. Constatou-se a condição da criança que está presente na escola pública cujas necessidades não estão atendidas em razão da atual conjuntura social que afasta de casa a família e a deixa a mercê de mecanismos externos que lhe roubaram a infância. O brinquedo tendo como suporte epistemológico a educação significativa proposta por Vygotsky emerge como uma possibilidade concreta a qual o professor pode implementar como filosofia de trabalho no processo de inclusão de todas as crianças que estão em sua sala de aula.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tendo como objeto de análise as Possibilidades do Brinquedo na educação inclusiva da escola pública, foi apresentado à Universidade Federal do Paraná, como monografia de conclusão de curso para obtenção do título de Pós-Graduação no Curso de Especialização em Inclusão/Educação Especial.

O objetivo deste estudo que teve como fundamento metodológico as bases do materialismo histórico e dialético que concebem a forma histórica de organização da produção como fenômeno social determinante a organização social: Analisar as possibilidades que o uso do brinquedo apresenta para a promoção da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais no âmbito do ensino fundamental da Escola Pública.

A justificativa para a realização da pesquisa sobre este objeto está ligada à raiz do problema que vem se constituindo no desafio para a escola contemporânea que é promover uma educação inclusiva para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais de acordo com as políticas públicas que deram origem à Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96 e neste contexto buscar responder: Quais as possibilidades educativas do uso do brinquedo na educação inclusiva no ensino fundamental junto às crianças portadoras de necessidades educativas especiais?

Na verdade a relevância da promoção desse estudo está inscrita nos diferentes meandros pelos quais perpassa o ensino regular que de maneira compulsória, por força da Lei necessitou promover a inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais em suas salas de aula. A escola pública brasileira no âmbito da pós-modernidade tem sido requisitada a corresponder a desafios para os quais não detém as respostas necessárias.

Seus referenciais teórico-metodológicos, sua instrumentalidade, o preparo acadêmico de seus recursos humanos demandam uma adequação cujo processo é muito mais moroso do que o galope das exigências da sociedade. É também verdadeiro que a escola cuja finalidade deveria ser propiciar o acesso ao saber universal socialmente construído possibilitando ao aluno a formação para uma cidadania

autônoma, se depara hoje com a ingerência das políticas economicistas neoliberais, os compromissos políticos dos Governos com a comunidade financeira que financia as políticas públicas bem como a nova estrutura familiar que transfere para a escola a missão de promover a socialização primária que deveria se formar ainda nos primeiros anos de vida no meio familiar.

A criança que da sociedade tecnológica e da informação é muito diferente da criança de décadas atrás, seu perfil diferencia-se, sobretudo, no que se refere à sua relação com o mundo adulto, às suas expectativas e necessidades com relação à instituição escolar. Este novo perfil do aluno por si só já requisita respostas que a escola ainda não detém instrumentalidade suficiente para atender às demandas educativas e com a nova determinação da inclusão novas requisições vão sendo impostas a escola e a busca de soluções se torna cada vez mais urgente.

Não bastassem todas essas novas atribuições a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LBD 9394/96 estabelece como responsabilidade da escola a promoção de educação inclusiva embora esta não tenha recebido o financiamento e muito menos o respaldo técnico necessário para se atender efetivamente esta área da educação especial.

Apesar das críticas, o que se verificou na prática foi uma celeridade incomum na implementação de novos dispositivos legais por parte dos estados e municípios que imediatamente romperam com os projetos e programas de educação especial para remeter à escola alunos portadores de necessidades educativas especiais pouco se importando com a capacidade da escola pública para absorver mais este grupo de alunos com características e necessidades tão diferentes.

Tratar desiguais como iguais só fez aumentar a dificuldade, o preconceito e colocar a escola diante de um quadro que só não ficou pior porque seus profissionais estão sempre inovando, aceitando desafios e solidários a população infantil que não detém a menor culpa pelos desmandos burocráticos da insensibilidade dos legisladores e dos agentes executores. É igualmente justificável a necessidade deste estudo porque busca alternativas para a sociedade diante deste impasse criado pela implementação da Lei sem a devida adequação da escola de maneira comprometida com a análise crítica,

com a promoção da cidadania, buscando conscientizar a comunidade para a necessidade da promoção de medidas públicas mais adequadas e menos economicistas.

Espera-se com este trabalho, contribuir para que a escola encontre soluções alternativas com capacidade teórico-metodológica sem perder de vista o compromisso político de precipitar no Governo do estado a sensibilidade necessária para promover políticas sociais adequadas a esta questão da inclusão das PNEs.

Para a delimitação deste estudo foram sistematizadas três questões norteadoras que orientaram a construção do corpo da pesquisa:

- a) Qual a concepção da LDB 9394/96 de educação inclusiva tendo como elemento orientador as políticas públicas neoliberais?
- b) Qual o significado das necessidades educativas especiais para a escola pública considerando a criança enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem no contexto pós-moderno?
- c) Qual a representação do uso do brinquedo e do lúdico no processo de inclusão das crianças portadoras de necessidades educativas especiais no ensino fundamental?

Para se alcançar o objetivo geral da pesquisa foram traçados os seguintes Objetivos Específicos:

- ① Caracterizar o modelo social vigente;
- ② Delimitar a questão da educação no contexto da sociedade brasileira na pós-modernidade;
- ③ Caracterizar a criança portadora de necessidades educativas especiais.
- ④ Definir educação inclusiva sob a ótica da Lei de Diretrizes e bases da educação - 9394/96.
- ⑤ Demonstrar as possibilidades do uso do brinquedo no processo educativo no ensino fundamental.

Estes objetivos serviram de base para a busca de dados a partir da pesquisa bibliográfica que serviu de base para a construção do referencial metodológico. De tal maneira que a presente pesquisa se constituiu em uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa.

Com isso foram sendo construídos os capítulos uma a um com base nos autores que tratam das questões que no bojo da educação inclusiva se constituem em determinações, nexos, que explicam, revelam, informam, enfim, que dissecam toda a realidade plena que reveste a educação inclusiva. Estes capítulos foram sistematizados da seguinte maneira:

No referencial Teórico no qual estão contemplados os dados coletados pela pesquisa bibliográfica estão sistematizados estudos sobre:

- Uma caracterização da sociedade da exclusão estrutural: Perspectivas pós-modernas;
- Políticas Públicas na sociedade capitalista: A LDB e a educação inclusiva na escola pública;
- Conhecendo as demandas educacionais da criança na era da tecnologia da informação e da comunicação e o perfil da criança portadora de necessidades educativas especiais no contexto da pós-modernidade;
- A Aprendizagem Significativa enquanto demanda do ensino fundamental;
- O brinqueado, o lúdico e suas possibilidades na educação inclusiva.

Feita a pesquisa bibliográfica o procedimento seguinte foi apresentar os resultados da pesquisa, com base em categorias de análise que se constituíram nas seguintes categorias: a representação da educação inclusiva nas políticas públicas; o perfil da criança portadora de necessidades educativas especiais na sociedade pós-moderna; o significado do brinqueado na educação inclusiva.

É neste capítulo que estão demonstradas as análises, as inferências e a interpretação dos dados. Para finalizar este estudo apresenta-se ao final as considerações finais.

Esperando-se com este trabalho haver contribuído significativamente para a construção de novos conhecimentos a respeito da educação inclusiva e as possibilidades do uso do brinquedo no âmbito da escola pública.

## 2 REFERENCIAL METODOLÓGICO

A presente pesquisa se constitui em uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa. A pesquisa qualitativa em educação tem como finalidade buscar a realidade vivenciada pelos sujeitos sociais no âmbito das relações que se efetuam no cotidiano da comunidade escolar. Seu caráter qualitativo se inscreve justamente no fato de que se pretende apreender as determinações que se formam no decorrer das ações sociais no interior da escola. Assim os dados, os fenômenos coletados se caracterizam por sua densidade emocional, afetiva, pelas representações sociais, pela consciência de classe, pela possibilidade de transformação e interação dos sujeitos enquanto se constrói a coleta de dados, em que se realiza a análise. Embora se constitua em uma pesquisa bibliográfica, portanto, não há pesquisa de campo, o que se apreende são as produções e estudos já realizados sobre o objeto de estudo que é a promoção da educação inclusiva na escola pública tendo como contexto os reais interesses públicos em confronto com as reais necessidades tanto de educadores quanto das PNEs. Deste confronto busca-se compreender as possibilidades de utilização do brinquedo, do lúdico como meio de promoção da inclusão sem incorrer no amadorismo, no faz de contas. É justamente nesta busca de se constatar a pertinência desta possibilidade que se constitui o problema da pesquisa, ou seja: Quais as possibilidades educativas do uso do brinquedo na educação inclusiva no ensino fundamental junto às crianças portadoras de necessidades educativas especiais? Explica CHIZZOTI (1995, p.79) sobre a pesquisa qualitativa que “O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Os pressupostos filosóficos que nortearão a presente pesquisa estão inscritos no materialismo histórico dialético, pois, acredita-se na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento. O método de análise pretendido neste estudo é a análise de conteúdo. Este se constitui em um método de tratamento e

análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados como, por exemplo, a pesquisa bibliográfica. Quanto à pertinência deste método de análise CHIZZOTI (1995, p. 98) explica: “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto, ou latente, as significações explícitas ou ocultas. A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador”.

A pesquisa bibliográfica neste estudo se constitui no método de coleta de dados sobre o fenômeno. Será desenvolvida em fases complementares. Será pesquisada bibliografia existente sobre o tema relacionado, bem como fontes secundárias (revistas, documentos, etc). A finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi sistematizado e produzido sobre o objeto de análise.

Os dados coletados serão analisados com base no método de tratamento de dados de análise de conteúdos. BARDIN (in TRIVINOS 1995, p.160) explica “Esse instrumento é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.”

A análise de conteúdo se processa a partir de três etapas complementares a pré-análise, a descrição analítica e a fase da interpretação inferencial. É nesta fase que se consolida o aprofundamento da análise superando o conteúdo manifesto das informações coletadas.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 UMA CARACTERIZAÇÃO DA SOCIEDADE DA EXCLUSÃO ESTRUTURAL: PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS**

A construção dessa caracterização sob uma abordagem crítica não pretende esgotar a complexidade alcançada pela organização pós-moderna em toda sua amplitude. Visa apenas apreender os elementos mais significativos que revelam as determinações desse modelo social que tem como elementos diferenciais do modelo anterior os fenômenos representados pela globalização econômica e política, pela reestruturação produtiva, pela nova racionalidade pós-moderna. Racionalidade esta que promoveu o neoliberalismo como princípio norteador da administração pública.

Esta, imprimiu como marco fundamental no mercado do trabalho a substituição do homem pelos avanços tecnológicos; a flexibilização da economia e da produção; caracterizou a sociedade como a sociedade da informação e do conhecimento, e como consequência dessa estrutura de caráter mundial, promoveu o desemprego estrutural, a exclusão de grandes parcelas da população, acirrou o fosso das desigualdades sociais e promoveu o recrudescimento da produção da pobreza.

O desenvolvimento dos países considerados em desenvolvimento como o Brasil, ou do Terceiro Mundo como são denominados aqueles países que não fazem parte do time dos ricos, ao longo de anos de capitalismo se promoveu sob a tutela e subjugo de instituições financeiras que guardam os interesses dos países ricos.

A instituição financeira mais importante desse processo é o Banco mundial. Sua influência nos caminhos do desenvolvimento mundial é profunda. Entende-se que sua importância na atual conjuntura não se deve somente ao volume de seus empréstimos e à amplitude de sua área de atuação, mas, principalmente ao caráter estratégico que desempenha no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

O Banco mundial é composto atualmente por um conjunto de Instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Recuperação e Desenvolvimento), este

por sua vez congrega outras agências e sua fundação esta diretamente relacionada ao FMI ( Fundo Monetário Internacional).

É importante ressaltar que o País membro desta Instituição financeira são os Estados Unidos da América, e sua ingerência é proporcional à grandeza do capital investido na instituição o que significa uma hegemonia absoluta na tomada de decisões.

Na análise de SOARES (1996, p.16),

“Após cinquenta anos de operação empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem deste fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhões de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta”.

Embora estas informações pareçam estranhas quando o que se analisa são políticas públicas e nestas a questão da educação inclusiva, o conhecimento destes mecanismos é de essencial importância para que se perceba as origens da LDB que orienta essa proposta de educação inclusiva enquanto área de atuação das políticas públicas.

Como explica a autora, os programas de ajuste estrutural do FMI e do Banco Mundial que nortearam todas as relações financeiras com os países que se socorrem para destas instituições para conseguir implementar políticas econômicas e financiar seu desenvolvimento, representaram condicionalidades a serem cumpridas pelos países credores.

Estas condições envolvem ações que refletem diretamente na vida das pessoas, sobretudo, daquelas que mais necessitam da proteção estatal para satisfação de suas necessidades básicas.

Para minimizar os conflitos gerados pelo desatendimento às necessidades do cidadão o estado passa a adotar políticas focalistas cujo critério de atendimento assume um caráter eminentemente econômico, ou seja, de acordo com a possibilidade de contrapartida financeira e de comprovação da pobreza.

Assim, o indivíduo que requisitar os serviços públicos deverá comprovar o seu grau de necessidade efetiva. Como explica a autora (1996, p. 65) “insistir em direitos sociais no Brasil é sem dúvidas, vestir a capa de utópico no pior sentido do termo. Aqui, política social e pobreza são tomadas como irmãs siamesas. Conseqüentemente, as políticas sociais são transformadas em ações de caráter circunstanciais e precárias, pois, são dirigidas aos que menos têm”.

Para a autora cada indivíduo que necessita do acesso aos serviços públicos decorrentes das políticas públicas cabem apenas ações pontuais, fundadas no assistencialismo e no populismo de caráter meritocrático de distribuição de acessos de acordo com o perfil de cada indivíduo no aspecto sócio econômico.

Percebe-se assim, que na sociedade os indivíduos não são iguais. Conforme se percebeu além da reconhecida desigualdade social que resultou da perversa distribuição dos bens e da riqueza entre os vários segmentos da população – instituída sob uma lógica fortemente concentradora – existem outros fatores que podem determinar diferentes condições para que se consiga a inserção social plena de todos os indivíduos.

Situações como a pobreza, a desnutrição, o trabalho infantil, o desemprego, o saneamento ambiental, a escolaridade precária e a privação cultural. Todas decorrentes da injusta distribuição da economia determinam que muitos indivíduos e grupamentos sociais encontrem-se à margem da possibilidade do acesso e do uso de muitos benefícios já alcançados pela sociedade atual.

Existem, além destas, outras condições – referentes à natureza dos indivíduos – que precisam ser reconhecidas para que partes importantes desse conjunto de indivíduos tenham assegurados os mesmos direitos e oportunidades relativos à sua cidadania. É o caso das pessoas portadoras de necessidades especiais para as quais os desafios relacionados com garantia da cidadania plena de direitos e oportunidades são ainda maiores.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A LDB E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA

Não há dúvidas quanto o caráter economicista onde tiveram origem as protoformas da Lei de Diretrizes e Bases em vigor no sistema educativo brasileiro. Compromissos firmados com os organismos internacionais, sobretudo as instituições financeiras que financiam os Estados da América Latina e o gerente dessas contas, o Fundo Monetário Internacional exigiram do Brasil a contrapartida na cessão desses financiamentos, entre os compromissos estavam às questões relacionadas à educação, à formação do novo tipo de trabalhador exigido pelo modelo flexível da produção.

Apesar do Brasil assistir ao início de um novo Governo com propostas mais de caráter social do que economicista, não detém a autonomia para divorciar-se das amarras desse poder financeiro. Percebe-se isso na medida em que a primeira ação de caráter macro administrativo foi dar continuidade ao processo neoliberal do governo antecessor finalizando as reformas da previdência, tributaria, política e de regulação do trabalho.

As imposições de condicionantes pelas instituições que financiam as políticas públicas nos países em desenvolvimento para obtenção de empréstimos além de representar um endividamento eterno, representou o compromisso dos países de se desresponsabilizar pelas questões sociais, e pelas relações de trabalho.

CANZIONE (1996, p. 134) conceitua políticas sociais públicas da seguinte forma “uma política social é o conjunto de leis, compromissos, princípios e valores que orientam a estrutura e o funcionamento da área social do Estado visando a satisfação das necessidades básicas das pessoas. A política social tem como objetivo atender a essas necessidades – educação, saúde, trabalho – através de ações que melhorem a qualidade de vida do cidadão.”

Na prática, as políticas públicas, sofreram um processo de engessamento por falta de recursos para os programas sociais, para os serviços públicos, para a assistência social, para a garantia aos mínimos sociais.

É o que revela SOARES (1996, p.37),

“A verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo neoliberal, (...) implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, (...) deu início ao programa de privatização, (...) além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas. (...) As consequências dessas políticas não fogem à regra às demais experiências latino americanas. O quadro recessivo que o ajuste impôs gerou queda de renda per capita, aumentou a concentração de rendas, alastramento da pobreza e da exclusão social no País”

A satisfação de necessidades sociais: a alimentação, a saúde e a educação, constitui-se na questão social cuja solução se encontra atrelada às políticas sociais, ou seja, ao conjunto de medidas e instituições que têm por objeto o bem estar e os serviços públicos.

Nesse campo explica a autora que as estratégias idealizadas pelos governos neoliberais como o que deu origem à LDB atual, para reduzir a ação estatal no terreno do bem estar social foram: a privatização do financiamento e da produção dos serviços; cortes dos gastos sociais, eliminado-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; e a descentralização em nível local.

Percebe-se que há uma sintonia direta com estas estratégias e os dispositivos da lei em reduzir os programas de atendimento às crianças portadoras de necessidades educativas especiais em instituições e programas específicos destinados à educação especial.

Na verdade os atores sociais participaram de um processo de transição da lógica de mercado na economia capitalista para a lógica da flexibilização sem compreenderem exatamente o significado desta transição sentindo apenas os seus reflexos no cotidiano do cidadão comum. A intermediação do Estado Moderno neste processo foi fundamental.

Interessa saber que nesta transição a lógica neoliberal concebe a figura do Estado mínimo, ou seja, a desvinculação do estado na intermediação da questão social. Isso significa que a políticas sociais estatais nas áreas da saúde, educação, habitação, segurança, etc, devem ser mínimas como explica MONTANO (1999, p. 63):

“as políticas sociais estatais devem sofrer uma profunda reorientação política, sendo focalizadas (opondo-se ao princípio de solidariedade universal, elas passam a ser dirigidas, de forma segmentada, aos indivíduos que apresentam carências concretas – exacerbando a imagem da doação, e “a cavalo dado...”), desconcentradas (passando para o nível municipal/local a responsabilidade de executar e financiar as políticas sociais – o que redund,

evidentemente, na impossibilidade para os municípios menores e mais pobres de desenvolverem políticas eficientes e de qualidade) e precarizadas (elas se reduzem em quantidade, qualidade e variabilidade, passando de “serviços estatais para pobres a pobres serviços estatais”, sem recursos, sem garantias, sem cobertura suficiente e sem possibilidades de reclamação”.

MIRANDA (2001) ao analisar estas questões adverte “A questão que se coloca é como garantir qualidade no processo inclusivo escolar para a crianças e adolescentes com necessidades especiais das classes populares com tal quadro de desmonte na área pública, seja da educação, da saúde ou da assistência social” para a autora ao se fazer estes alertas pretende-se “Dar maior visibilidade possível a todo o cidadão de que a pressa do governo estadual do Paraná em acelerar a inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais (PNEs.) prende-se muito mais a motivos orçamentários do que a razões de caráter humanitárias.

Na verdade a análise da autora é mais ampla e adverte para a necessidade de que se de a maior publicidade possível sobre os mínimos necessários para a promoção de uma inclusão escolar das PNEs com qualidade. Segundo a autora o governo vem se descartando, se eximindo e impedindo, ou seja, inviabilizando a consecução das condições adequadas a esta população. “Estas condições envolvem: gestão democrática e participativa da comunidade na administração dos recursos públicos; formação prévia dos professores e pedagogos das escolas comuns; ampliação dos quadros próprios do sistema educacional; atendimentos clínicos concomitantes com a ampliação de equipes na área da saúde pública; redução do número de alunos por turma; a remoção de barreiras arquitetônicas; capacitação dos profissionais da área da educação para o trabalho com órteses e próteses; adequação curricular”.

Como se percebe o problema é muito mais complexo do que a simples decisão de promover a inclusão ou não. Contudo, a realidade concreta na escola é a de que cada dia mais e mais PNEs estão ocorrendo para a escola comum situação imposta aos professores e alunos sem qualquer compromisso com a sua realidade.

Percebe-se que em razão das políticas educacionais se tornarem cada vez mais focalistas e excludentes a iniciativa da sociedade civil busca alternativas aos problemas concretos enfrentados pela escola hoje obrigada a cumprir a lei, obrigada a

corresponder às demandas sociais e principalmente comprometida com seus alunos, e preocupada em minimizar os reflexos negativos que medidas inconseqüentes possam representar em suas histórias de vida.

Significa dizer que se torna urgente instrumentalizar, subsidiar os profissionais da educação com metodologias e estratégias alternativas que visem a promoção da educação inclusiva a partir de uma proposta de construção coletiva do conhecimento na qual a criança enquanto cidadã seja de fato a prioridade independente dos custos e dos impactos financeiros que isso possa demandar.

### 3.3 CONHECENDO AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA CRIANÇA NA ERA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O PERFIL DA CRIANÇA PORTADORA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE

Ao se propor uma análise sobre as possibilidades do lúdico para a promoção da inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais na escola regular, é preciso que se tenha a caracterização da criança presente nas instituições escolares no atual momento do desenvolvimento das sociedades pós-modernas.

No que se refere às questões de caráter legal observa-se que além dos direitos constitucionais, a criança está caracterizada e protegida em uma lei específica, que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069/90), um instituto regulamentador que se originou das lutas sociais e se consolidou enquanto política social para esta categoria social.

No seu artigo 20, o ECA descreve a concepção da sociedade brasileira sobre o que é ser criança e quais as obrigações que a família, o Estado e a sociedade civil têm sobre as crianças brasileiras.

Assim se lê: “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que Constituição e o ECA detêm um de seus mais importantes ordenamentos institucionais no que se refere às garantias ao direito da criança em termos de direito à educação.

Ao estabelecer os níveis de escolaridade a Lei demonstra que as prioridades do Projeto de Governo, ou seja das políticas públicas na área educacional priorizam a Educação básica. Esta se acha organizada em três níveis, ou seja, a Educação básica prevê a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tem-se no Fundamental, cuja duração prevista se constitui no maior período, oito anos, o estabelecimento do objetivo mais abrangente que se refere à formação básica do cidadão.

Mediante:

- I– o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II– a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III– o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV– o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida.

(LDB 9.394/96, APP, p.58, 1997)

Embora haja estreita ligação entre as atuais exigências do mercado produtivo quanto à qualificação geral do trabalhador e as propostas da lei em termos de formação geral no nível intelectual, e não mais específica como se propunha na lei anterior, o que se pode apreender é que a atual perspectiva da lei favorece a formação do homem pleno, o que parece, do ponto de vista da criança, uma proposta mais honesta, mais justa sob o aspecto do direito ao desenvolvimento pleno, como descreve SAVIANI (1997, p.233):

“Parece, pois, que a revolução em curso alberga virtualidades que, sendo desenvolvidas, conduziriam ao limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal dominante e generalizada de educação. Em conseqüência, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da

utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo”.

Neste aspecto está colocado diante da escola o desafio de tornar seus objetivos e de propor uma práxis mais humanizadora, mais cidadã. O que significa que para isso precisa transcender os seus próprios limites há muito arraigados num paradigma autoritário, tradicionalista e conservador.

Mais do que isto, a escola precisa ainda buscar um meio de promover a ruptura da representação social da escola para a clientela e seu próprio quadro docente no que se refere a essas práticas sistematizadas ao longo da história. Isto significa buscar novas propostas de convencimento, de mudança de expectativas tanto de conteúdo quanto de forma.

Essa ruptura, portanto, deve se dar na prática e no discurso, dos fins e dos meios, ou seja, suprir seus paradigmas na sua abrangência interna e externa. Com isso seria possível buscar um novo modelo de homem para construir um novo modelo de mundo, menos máquina mais humano.

Mas os problemas de superação dos limites da escola não se esgotam na questão da expectativa que a comunidade escolar tem sobre o papel social da escola e das práticas, prioridades e enfoques.

Na verdade, o mundo pós-moderno impôs à escola outros dois problemas sérios, um que diz respeito à dificuldade de acompanhar o ritmo dos avanços tecnológicos cujo apelo faz com que a atraso tecnológico presente na escola a torne obsoleta e pouco motivadora para o aluno.

Em decorrência desse descompasso, faz crescer as desigualdades em termos de apropriação dos conhecimentos tecnológicos que movem o mundo atual e que possibilitam a vida numa perspectiva de qualidade, como alerta SAVIANI (1997, p.234):

“No entanto, para que esse grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas possa produzir todos os seus frutos, beneficiando toda a humanidade, é necessário que preencha uma condição: a apropriação coletiva de seus resultados. E isso é obstaculizado pelas relações sociais vigentes que, dificultando a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas, dificultam também a universalização da escola unitária”.

Ainda em consequência desse atual momento de desenvolvimento da humanidade, constata-se dois lados da mesma moeda, ou seja, a nova realidade da família pós-moderna, que deixou de ter características da família tradicional tanto do ponto de vista dos papéis sociais, quanto do ponto de vista de sua estrutura em termos de arranjos, recombinações, desestruturações e reestruturações.

Na prática, isso quer dizer: famílias de pais separados, mãe inserida no mercado de trabalho fora das atividades do lar e afastada do processo de socialização primária da criança.

A consequência disso é descrito com muita clareza por TEDESCO (1998, p.34):

“As mudanças na composição e no funcionamento da família, embora não possuem características idênticas em todas as culturas, apresentam alguns traços comuns muito importantes. A modernização social promoveu, entre outros fenômenos, a incorporação da mulher ao mercado de trabalho, a tendência e reduzir o número de filhos, o aumento das separações e do número de filhos que vivem sozinhos ou com um dos dois (...) se as tendências atuais se mantiverem, menos da metade das crianças nascidas hoje viverá com sua própria mãe ou pai durante a infância e um número crescente de meninos e meninas experimentará ruptura familiar duas ou até três vezes durante este período”.

TEDESCO (1998) revela ainda que nas sociedades menos desenvolvidas as famílias pobres sofrem em maior grau a ausência da figura paterna e passam a maior parte de seu tempo longe da presença dos pais. Isso representa uma redução muito importante do tempo real que os adultos significativos passam com seus filhos.

Na prática esse tempo passa a ser ocupado por outras instituições, como creches, escolas, clubes, locais especiais para cuidar de crianças, ou pela exposição aos meios de comunicação, mais intensamente pela televisão.

O que se percebe na realidade é que no mundo pós-moderno tem-se configurada uma mudança radical no papel socializador da família. Percebe-se de maneira muito clara o desenvolvimento de um processo através do qual os conteúdos da formação cultural básica, da socialização primária, passaram a ser construídos com uma carga de afetividade diferente da do passado.

Segundo TEDESCO (1998) isto se dá em razão de que os adultos significativos para a formação das novas gerações tendem a diferenciar-se e também porque o ingresso nas instituições é cada vez mais precoce, além do fato de que num sentido

mais amplo, os adultos perderam a segurança e a capacidade de definir o que querem oferecer como modelo às novas gerações.

Nesse compasso o que se percebe é que a criança, longe dos afetos dos adultos significativos e precocemente colocado a mercê das instituições e, portanto, sujeita a uma possibilidade e liberdade de assumir alternativas e fazer escolhas precocemente em diversos âmbitos do “estilo de vida”.

POSTMAN (in TEDESCO, 1998, p.35) revela que as conseqüências dessa precocidade levam ao desaparecimento da infância. Segundo o autor as mudanças no processo de socialização na atual conjuntura significa revelar o segredo que existia nos diversos âmbitos do “estilo de vida”, já que a ausência de escolhas representava ausência de informações sobre as opções possíveis.

De tal maneira as possibilidades de alternativas colocadas para as crianças, sem muito significado, sem mediação, sem as barreiras, sem as mensagens significativas que eram passadas pela família, fazem com que a criança passe a se apropriar das informações do mundo real, tal qual ele é, pois, o acesso às informações acarreta a perda do segredo do tabu, e a incorporação da incerteza, os segredos revelados pelo acesso desmedido e inconseqüente dos meios de comunicação, principalmente nas áreas da sexualidade, da violência e da capacidade dos adultos para dirigir o mundo levam ao desaparecimento daquele modelo de criança concebido há poucos anos.

Segundo TEDESCO (1998, p.36):

“A socialização familiar tradicional baseava-se na existência da infância como categoria especial, como categoria diferente. A distinção entre infância e vida adulta apoiava-se na existência de âmbitos desconhecidos, de segredos, e mais simplesmente, da idéia de “vergonha”. Os segredos acerca da vida sexual, do dinheiro, da violência, da morte e das doenças eram mantidos e iam sendo revelados de forma progressiva, à medida que a criança estava em condições de ter acesso a seu conhecimento. Assim como a identidade infantil define-se pela ignorância desses segredos a identidade dos adultos define-se pelo conhecimento e pela capacidade de controle que se tem sobre eles”.

Na verdade o acesso aos segredos do mundo adulto dependia em tese da apropriação dos códigos de leitura desse mundo que perpassavam pelo domínio dos códigos de acesso que eram a leitura e a escrita, assim como pela exigência de estar presentes e pertencer aos cenários nos quais a realidade se produzia.

O advento da televisão, sem dúvidas, eliminou as barreiras de acesso na medida em que a informação adulta chega às crianças enfraquece sua curiosidade e também a autoridade dos adultos perante essa criança.

O que se percebe na realidade hoje é que no processo educativo do início do século passado, a escola se propunha a desenvolver o processo de transformação que fortalecia a coesão social, ou seja, promovia a adesão aos códigos da ética, da moral, dos valores, a aceitação da disciplina e dos códigos de conduta, entre outros elementos de coesão social.

No âmbito escolar a falência dessa relação de autoridade faz com que cada vez mais a criança repudie as propostas institucionais da escola, o que é reforçado pelas dificuldades já apontadas anteriormente no que se refere ao descompasso dos recursos materiais da escola e o apelo dos avanços tecnológicos à disposição das crianças fora da sala de aula. Como explica TEDESCO (1998, p.37), “Enquanto na família estabeleceu-se a diferenciação, o respeito à diversidade, a ampliação dos espaços de escolha e a personalização, na escola, em vez disso, mantêm-se a diversidade pessoal”.

Isso significa que a escola mantém traços clássicos quase sempre transformados em formalismos, baseados em funcionamentos burocráticos o que provoca ainda mais a debilidade da autoridade e da legitimidade da mensagem socializadora proposta pela escola.

Essa debilidade é demonstrada pela reação dos alunos evidenciada no cotidiano escolar e constatada pelos educadores que denunciam a urgência de mudanças significativas na proposta educativa das escolas públicas ou privadas.

O que se constata é que os alunos rechaçam a escola que lhes está proposta por meio do fracasso na aprendizagem, isso porque os alunos são cada vez mais diferentes e não conseguem aprender os conteúdos de um modelo único; ou por meio da violência e outras formas de manifestações de marginalidade social demonstrado pela depredação do patrimônio, pelo consumo de drogas lícitas e ilícitas, pela indiferença e menor dedicação de esforços para desenvolver o trabalho escolar proposto.

Fica explícito que a perda da capacidade socializadora da escola se agrava na medida em que também a família transferiu sua responsabilidade na questão da socialização primária para a escola.

As causas desta perda são diversas e conforme já se constatou envolvem fatores internos como a massificação da educação, a perda do prestígio dos professores, a rigidez burocrática dos sistemas, ou externos como o dinamismo e a rapidez da criação de conhecimentos e o aparecimento dos meios de comunicação de massa.

Soma-se a todas essas deficiências os paradigmas da pedagogia tradicional que se vê debilitada para explicar e orientar as ações escolares permitindo o surgimento de inovações por vezes isoladas, por vezes desprovidas de respaldo científico. Isso pode ser melhor explicitado nas análises de TEDESCO (1998, p.29) sobre a dificuldade atual da pedagogia e da aplicação de novas tendências pedagógicas.

Não é por acaso, por exemplo, que as teorias educacionais dominantes nos últimos trinta ou quarenta anos foram aquelas nas quais o fator educativo em si mesmo, a relação professor-aluno, foi ou subestimado, ou criticado e desqualificado. Essas teorias podem ser divididas em dois grandes grupos: as provenientes da economia da educação e dos planejadores e as teorias críticas procedentes ou da sociologia, de psicologia social, ou da antropologia social.

É nesse modelo teórico que se promoveu a formação dos educadores e uma nova proposta de estratégias para a mudança educacional deve necessariamente passar por mudanças na estrutura institucional, na interpretação das teorias de base, e principalmente no processo de autonomia das instituições para que estas promovam a autonomia dos docentes e dos discentes, possibilitando a identidade, a cidadania, o respeito à pluralidade.

Com isso se terá uma proposta de educação significativa, na qual se promova o compromisso com todos no processo educativo. Cada qual com sua identidade preservada, uma educação desenvolvida por professores que possam compor equipes motivadas, capazes de compartilhar de um projeto pedagógico comum, consagrado a seu trabalho em virtude dos objetivos do projeto e não de uma carreira burocrática.

Por sua vez, o aluno nesse processo deve ser aquele, capaz de manter uma motivação intrínseca para a aprendizagem, ou seja, manter um interesse para aprender cuja motivação detenha a nascente em seu interior, pois como afirma KONH (2000, p.160):

“Quanto mais tentamos medir, controlar, pressionar a aprendizagem que vem de fora, mais obstruímos as tendências dos estudantes para se envolverem ativamente e participarem em sua própria educação. Não apenas isso leva a um fracasso dos estudantes para absorver o programa cognitivo desenvolvido pelos educadores, como também produz conseqüências nocivas para os conteúdos emocionais da instrução (isto é, o que os alunos sentem a respeito da aprendizagem)”.

Conforme se pode perceber a atual conjuntura coloca todas as crianças numa perspectiva de igualdade no que se refere às demandas educacionais. O que significa que não são apenas as crianças portadoras de necessidades educativas especiais que estão a requisitar uma educação sistematizada mais adequada do que a velha e tradicional escola que mudou muito pouco desde o tempo de seus pais. Porém, é preciso fazer as devidas observações sobre a concepção que se tem sobre esta criança.

O conceito de necessidades educacionais especiais não é recente, data dos anos 60, mas, até a presente data não conseguiu êxito em modificar a concepção dominante já estigmatizado por representações sociais próprias do senso comum no imaginário coletivo.

Em linhas gerais o aluno portador de necessidades educativas especiais é aquele aluno que detém algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, como define COLL (1994). Significa, portanto, que este aluno exige da sociedade uma atenção mais específica, bem como, demandam recursos mais adequados diferentes dos demais alunos da sala. Nesta ótica surgem dois fatores que estão diretamente relacionados: recursos especiais e problemas de aprendizagem. Segundo JOSÉ (1995, p.17):

“Os problemas de aprendizagem que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer investigação no campo em que eles se manifestam. Qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto a família da criança, para analisar situações e levantar características visando descobrir o que está representando a dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda.”

Ressalta a autora que para que o professor possa apreender a extensão do problema precisa deter conhecimentos específicos sobre as manifestações próprias do conhecimento infantil para as várias faixas etárias.

É a partir destes conhecimentos que o professor poderá identificar o estágio no qual o aluno se encontra. A questão é de caráter multidisciplinar, psicologia e pedagogia caminham juntas nesta questão. Com a ação conjunta destas duas áreas se torna possível discernir com propriedade o normal, o anormal ou patológico e o problemático no que se refere ao comportamento infantil. Uma vez conhecido e diagnosticado o quadro de cada criança poderá o professor estabelecer a estratégia de ensino o referencia teórico metodológico mais adequado para a promoção da inclusão desta criança em salas normais ou orientar os pais para buscar o recurso mais adequado.

Para FONSECA (1987, p.192) “Os objetivos educacionais podem ser os mesmos para facilitar a circulação entre o ensino regular e o ensino especial consoante aos diferentes períodos de tempo exigidos pelas necessidades de crescimento da criança deficiente. A integração tem de ser sinônimo de oportunidade educacional, acomodando os meios e as condições do ensino regular, pois, o tempo a ficar de fora deve ser o mínimo possível”. Além disso o autor adverte para a necessidade da escola de conhecer individualmente cada aluno inclusive perceber os diferentes aspectos familiares.

O depoimento verídico descrito no texto “Café com leite” de AMARAL (1998, p. 29), uma portadora de deficiência física, como ela mesma se caracteriza, resultante de poliomielite, abaixo reproduzido, na sua singeleza parece apropriado para ilustrar de maneira clara e objetiva como uma criança vivenciou durante sua infância a exclusão e como foi para ela a experiência com uma primeira luz no processo de inclusão na sua rotina escolar:

“Café-com-Leite.

Jardim paulista, fim dos anos quarenta. Noites de verão. Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar, fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir para o colégio, voltar, tomar banho, brincar ou jogar, ouvir Nhô Tônico pelo rádio, ler na cama e dormir.

Quando chegava o verão a rotina modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua. Que coisa complicada era esta alteração. Quanta ambivalência! Por um lado, mergulhar na vida lá fora, por outro abrir mão da proteção lá de dentro; noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estatua e telefone sem fio. Mas, traziam também: calçadinha - é - minha, lenço atrás, queimada, pegador... Nesta eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café com leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor ( a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve-se-quem-puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola. Que mal me fazia ser café com leite! Aquele faz de conta que é, mas, não é, que não é, mas, é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento até talvez, bem intencionado. Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho, mas, durante anos me esqueci do seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo. Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se a aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação. Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter. Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer. Isso não durou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentado no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu comesse a participar das aulas. Como? – perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas. Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas, não competirá num jogo, pois, não seria bom nem para o seu time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você pode e fará. E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: “levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então, faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá para fazer, então, não faz” Simples e honesto. Eu nunca mais precisei ser café com leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha!”

A autora compartilha este fragmento de sua história como um meio concreto de ilustrar e contribuir para que seus interlocutores se sensibilizem e percebam que promover a inclusão, antes de tudo, requer transparência e honestidade na maneira como as necessidades educativas especiais são concebidas no âmbito escolar.

Vale ressaltar que a condição de “café-com-leite” se constitui em um contrato velado, caracterizado por uma atitude de benevolência e solidariedade sob a qual as crianças do grupo reconhecem a condição de incapacidade, de inferioridade, seja pela pequena idade em relação aos demais ou por entender que uma deficiência física coloca a outra em situação de desvantagem, a solidariedade não permite que se exclua o café com leite, mas, se atribui a ele uma condição de discriminação traumatizante como revelou a autora.

Diante do quadro que caracteriza a criança pós-moderna, das dificuldades postas à educação como um todo, às crianças portadoras de necessidades educativas especiais, ao professor diante das expectativas de formação do cidadão

contemporâneo, a única educação que se pode almejar é aquela que resulta profunda e duradoura e que inclua um papel ativo ao aluno.

Esse papel ativo pressupõe um processo de construção de conhecimento que resulta em uma aprendizagem significativa.

### 3.4 UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Conforme se constata a educação formal está colocada diante de um novo desafio. Dar respostas às novas requisições do mundo pós-moderno, cuja marca característica é a rapidez com que se processam as evoluções das tecnologias da informação e da comunicação. Isto sem esquecer que o projeto de homem dessa sociedade globalizada, flexível, ágil, polivalente, e ao mesmo tempo efêmera, volátil, competitiva, individualista, desigual, é o projeto do ser autônomo, livre, solidário, global, cidadão. Um mundo cheio de contradições, de exclusões de pluralismos.

Uma sociedade cada vez mais desigual, ao mesmo tempo que plural, global, isto é a globalização: ao mesmo tempo que propõe unicidade, universalidade, ruptura de fronteiras, une em processos desiguais, pessoas também desiguais.

Essas contradições para serem superadas demandam um processo de mudança de comportamento, de atitudes que possibilitem a união sem subjugo, a união com respeito às individualidades, à pluralidade, à alteridade. E nisso consiste o grande desafio dos profissionais da educação.

Como se propõe nos parâmetros curriculares nacionais (1998, p.44):

“A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interrelação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos, que se expressam no ambiente escolar. (É igualmente importante que ela favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno como finalidade básica da educação.”

Percebe-se que as propostas dos Parâmetros correspondem as atuais requisições à educação formal colocadas para a escola, e passa pela exigência de uma

aprendizagem significativa, ou seja, cujos significados possam estar incorporados no processo de formação do cidadão, o que quer dizer, que os conteúdos, a proposta de construção de conhecimentos, as mediações, se constituam em elementos capazes de um sentido na história de vida do aprendiz e isto só é possível se considerado esse processo de vida no qual muitos conhecimentos foram acumulados.

Pressupõe-se que as bases teóricas para a aprendizagem que se propõe para a escola hoje, estão fundamentadas no reconhecimento de que cada indivíduo detém um repertório de conhecimentos internalizados construídos ao longo de sua vida a partir da mediação do mundo e da sua interação com o mundo.

Essa base teórica encontra suporte nos estudos sistematizados por Vygotsky, no que se refere ao desenvolvimento humano, à produção do conhecimento e à questão da formação dos conceitos. Isto porque Vygotsky propõe que o processo de formação de conceito está descrito nas relações entre pensamento e linguagem, o que arremete à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, assim como ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos cuja natureza difere daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Se o que se quer é uma teoria de aprendizagem que dê suporte a uma práxis que leve em conta a alteridade, a dimensão humana dos envolvidos no processo de aprendizagem indissociado da dimensão social do desenvolvimento humano, as formulações de Vygotsky representam um respaldo significativo.

Pois como se constata em OLIVEIRA (1992, p.24):

“As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem dos animais. (...) rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.”

Transcendendo essa demonstração de como se processam as requisições e as respostas do cérebro às exigências que o desenvolvimento humano formula, Vygotsky

relata como essa organização cerebral se apresenta no âmbito das relações do indivíduo com seu meio. OLIVEIRA et al. (1992, p.25) afirma que:

“Quando pensamos em tarefas mais distantes do funcionamento psicológico básico como a respiração, por exemplo, e mais ligadas à relação do indivíduo com o meio sócio-cultural onde ele vive, mais fundamental se torna a idéia da complexidade dos sistemas funcionais que dirigem a realização dessas tarefas. Uma pessoa pode responder corretamente quanto é 15-7, por exemplo, contando nos dedos, fazendo um cálculo mental, usando uma máquina de calcular, fazendo operação com lápis e papel ou simplesmente lembrando da informação já armazenada anteriormente em sua memória.”

Esse exemplo demonstra que para a solução de um mesmo problema, serão transcorridas diferentes rotas, o que significa que cada indivíduo poderá mobilizar diferentes partes de seu aparato cognitivo, e, portanto, de seu funcionamento cerebral para encontrar o mesmo resultado.

Ressalta OLIVEIRA (1992), que cada rota encontrada implica uma atividade que está ausente nas demais rotas, ou seja, como contar nos dedos requer uma atividade motora, usar a máquina de calcular exige a informação técnica sobre o uso da máquina, lembrar de um resultado anteriormente armazenado implica uma operação ligada à memória, são estratégias diferentes que permitem chegar ao resultado esperado.

É coerente inferir que o mesmo indivíduo poderá deter o conhecimento e as habilidades referentes a todas as estratégias aqui descritas e ainda apresentar outras rotas. Da mesma forma que indivíduos diferentes poderão ter mais facilidade para desenvolver uma rota ou outra, o que dependerá dessas habilidades pessoais e de suas experiências com o meio, ou ainda com estímulos diferentes.

Vygotsky afirma que há uma plasticidade no cérebro para dar respostas acionando sistemas funcionais complexos que não estão fixos, o que revela a proposição de uma aprendizagem significativa ao demonstrar com seus estudos que cada indivíduo detém seu patrimônio cultural, sua maneira de aprender, de responder à requisições do mundo a partir do estímulo de seus mecanismos interiores utilizando-se de sistemas funcionais complexos.

Vygotsky afirma que o substrato biológico do funcionamento psicológico evidencia a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico.

A inter-relação com o meio possibilita que os instrumentos e símbolos construídos socialmente possam definir quais as inúmeras possibilidades de funcionamento do cérebro que serão efetivamente concretizados durante o desenvolvimento e mobilizados durante a realização de diferentes tarefas e ações.

É nesse contexto da teoria de VYGOTSKY (in OLIVEIRA, 1982, p.27) que se insere a relevância de seu conceito de mediação e que vincula o caráter sócio-histórico de sua teoria, na medida em que descreve que: “Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares (...) o processo de representação mental. (...) e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização.”

No que se refere à representação mental, Vygotsky explica que está ligada a idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, leva a crer na existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, esse conteúdo se caracteriza pelo mecanismo presente que capacita o homem a representar os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo.

Segundo OLIVEIRA (1992, p.26): “Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas formais vistas ou vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcende o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas.”

Quando a operação com sistemas simbólicos e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização que se inclui no conceito de mediação de Vygotsky, age de maneira a permitir a realização de formas de pensamento impossíveis sem a presença desses processos de representação, são estes que definem o salto para aquilo

que o autor denomina de processos psicológicos superiores, que caracterizam o ser humano.

Nesse salto de qualidade da evolução da espécie humana tem-se como demonstração concreta o desenvolvimento da linguagem como sendo o sistema simbólico básico presente em todos os grupos humanos. A linguagem humana para Vygotsky representa o sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É a partir dele que se vê o desenvolvimento de duas funções fundamentais, a função de intercâmbio social e a de pensamento generalizante.

Assim proposta, a linguagem assume dois papéis básicos, o de comunicação entre os sujeitos, e o de simplificar e generalizar a experiência ordenada às instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

A apreensão desses significados que representa a forma de compartilhar os conhecimentos socialmente produzidos se dá a partir da ação de elementos que Vygotsky chama de brotos ou flores do desenvolvimento e que justificam a partir da mediação e do desenvolvimento real e potencial de cada indivíduo, o que se dá a partir do ambiente cultural e a relação com o outro.

Para Vygotsky a relação com o outro se reveste de extrema importância no processo de construção das funções psicológicas humanas. Segundo o autor, o indivíduo possui dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial, sendo que o real corresponde ao momento atual em que se encontra o desenvolvimento do indivíduo; o potencial, por sua vez corresponde àquele ao qual o indivíduo poderá ascender, dando saltos de qualidade.

Com base nesta concepção da possibilidade do vir a ser, que Vygotsky concebe ao mecanismo que denomina de zona de desenvolvimento proximal. Esta se refere ao caminho a ser percorrido pelo indivíduo para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém

hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente do que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Ao conceber a existência da zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky aponta para a importância da mediação que os adultos e as crianças mais velhas promovem permitindo o salto de qualidade do nível de desenvolvimento real para o potencial, tornando-se real e sucessivamente pelo processo de aprendizagens dos significados.

Somente com a participação do indivíduo em seu ambiente sócio-cultural e, portanto, habilidades no seu desenvolvimento de suas funções psicológicas é que se processa a aprendizagem significativa, isso significa que a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em “grupos sociais escolarizados”.

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem na escola deve ser construído tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num momento determinado e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido.

O ponto de chegada por sua vez, deve ser o objetivo estabelecido pela escola, estes devem ser adequados à faixa etária, ao nível de conhecimento e as habilidades de cada grupo de criança.

A aprendizagem significativa para Vygotsky, é, portanto, aquela útil ao desenvolvimento. É nessa linha de pensamento que o autor aponta a importância que o brinquedo tem na promoção do desenvolvimento da criança.

Em suas análises o autor revela que em situações informais da aprendizagem é como as crianças se utilizassem das interações sociais como forma privilegiada de acesso a informação. E assim, qualquer modalidade de interação social, sempre que integrada num contexto, tendo como objetivo a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pode ser utilizada de maneira produtiva e significativa nas atividades escolares.

Para Vygotsky, a atividade infantil representada pelo brinquedo, embora pareça pouco estruturada se comparada com a situação escolar, tem claras relações com o desenvolvimento, isso porque, o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança tendo enorme influência no seu desenvolvimento.

OLIVEIRA (1995, p.66) cita como exemplo que:

“Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia do carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto do significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente de situações concretas.”

Nesse sentido percebe-se que o brinquedo permite a vivência de uma situação na qual a criança está em um período de transição entre sua ação com objetos concretos e na ação com significados.

Além da questão do imaginário, do concreto, do significado, e das representações mentais, o brinquedo possibilita outros aprendizados como as regras, a socialização, e a aprendizagem de processos lógico-matemático cujas dificuldades acabam cerceando e impossibilitando saltos de qualidade na apreensão de conceitos, símbolos e significados.

Ressalta MOYSES (1997), que a linguagem matemática, por exemplo, é simbólica por excelência e que essa simbologia exige familiaridade para que possa ser compreendido. Dessa maneira, o brinquedo pode facilitar a compreensão desses signos, significados, simbologias, para isso faz-se necessária a mediação, que pode se dar pelo uso do brinquedo.

Como explica MOYSES (1997, p.186): “No processo de aprendizagem mediada por meio do signo, é indispensável que se dê a apreensão do significado desse signo, ou seja, é preciso que o aprendiz transforme aquele signo externo em um signo interno. Só depois dessa apropriação é que ele passará para a sua estrutura cognitiva sob a forma de uma representação mental”.

O brinquedo, portanto, pode se constituir no mediador das representações mentais dos conceitos a serem apreendidos, e estes podem pertencer à áreas diversas como a matemática, a linguagem, as socializações, etc.

Na verdade, buscar alternativas concretas para as dificuldades da escola em superar o seu descompasso representa uma possibilidade concreta demandada para que se dê o primeiro passo para transformar a realidade iniciando pela sala de aula, pois como revela OLIVEIRA (1989, p.11): “A verdadeira mudança política dá-se a perceber no interior, no concreto, no muito (...). Uma resolução que não comece e não acabe transformando o cotidiano não merece nosso empenho”.

### 3.5 O BRINQUEDO, O LÚDICO E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala nas possibilidades do brinquedo inserido na sala de aula como uma possibilidade epistemológica, metodológica e tecnológica ao alcance de todos para mediar e facilitar o trabalho pedagógico, não apenas se propõe a desencadear uma mudança na rigidez das relações pedagógicas ainda subjugadas ao conceito tradicional e ao ranço crônico do binômio ensino-aprendizagem.

O que se pretende é ir além da ruptura e se permitir o resgate ao mesmo tempo da valorização do outro. O resgate da sabedoria infantil que já esteve presente no adulto e que se perdem ao longo de tanta erudição, preconceitos, tabus. A valorização do outro é possibilitar à criança a externalização em seu processo de conhecimento de conceitos científicos o seu modo pessoal de aprender.

Paralelamente a tudo isso, inserir o brinquedo em sala de aula no processo de construção dos saberes lógico-matemáticos, lingüísticos, de produção da escrita, expressão da arte, etc, representa uma nova forma de superar o velho e conhecido temor a esses conteúdos sempre complicados, de difícil apreensão e tantas vezes motivadores e legitimadores da promoção do fracasso escolar.

E por fim, o resgate do lúdico, do brinquedo como meio de aprender representa uma forma de resgatar na criança uma forma de brincar que culturalmente esteve presente nas gerações anteriores e que hoje, no mundo pós-moderno vem perdendo

espaço e muitas vezes levada ao esquecimento em razão de sua substituição por outros passatempos menos ativos, como a televisão, os games, os microcomputadores, os fliperamas, e outros eletrônicos que surgem a cada dia.

O brinquedo, como explica OLIVEIRA (1989, p.12): “Permite uma incursão crítica ao solo em que se funda a sociedade, ajuda a entender a situação social das crianças em relação aos adultos; a riqueza do imaginário infantil a enfrentar e a superar barreiras e condicionamentos”.

O mundo adulto desvelado à criança tal qual se constata hoje promove o fim da infância como esclareceu TEDESCO (1998). O resgate dessa infância perdida pode ser operado de maneira consciente, produtiva e significativa pela escola, de maneira que a valorização das características da infância pode desenvolver seu potencial a partir do brinquedo.

A criança demonstra que uma das maiores qualidades do brinquedo está na sua não seriedade, na concepção infantil, o brinquedo não é sério, porque através dele lhe é possível deixar fluir sua imaginação, suas fantasias e nisso consiste sua importância e essa não seriedade o torna sério.

Quando se analisa o brincar da criança é possível constatar que este serve de ponte para o imaginário infantil, o meio através do qual a criança se permite externar suas criações e suas emoções. Nesse sentido, o brincar se reveste de densidade, apresenta enigmas, permite e comporta leituras mais profundas, mais ricas em significados. Ao brincar a criança desenvolve aprendizagens profundas e duradouras.

Disso se infere que se a brincadeira fosse marcada por um clima austero, severo e circunspecto, regido pela disciplina e autoridade, dificilmente a inventiva infantil encontraria canais de expressão e o brinquedo perderia a graça, seu sentido mais profundo.

Ao se fazer uma análise de como se processa o sistema informal de aprendizagem, pode-se perceber que quanto mais complexas as requisições para a apreensão dos conteúdos propostos pela escola, tanto mais austera a disciplina, o controle a exigência que se faz da criança para romper com seu comportamento espontâneo para buscar o aprender.

Percebe-se, por exemplo, que ao propor o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a escola reveste sua prática e seus conceitos de verdades absolutas, de conceitos matemáticos concebidos como exatos, como verdades reais, e portanto, devem ser apreendidos na exatidão com que se apresentam os vários processos lógicos para se chegar aos números exatos.

Essa rigidez, apesar de alguns avanços em termos de professores já aceitarem os caminhos encontrados pelas crianças para chegar aos resultados, não abre mão para o resultado esperado, ou seja, a verdade do professor, os processos de descoberta previstos nos livros didáticos, se método curto ou método longo, ainda são os verdadeiros.

O tempo, o calendário, o currículo, ainda que integrado, ainda que organizado em ciclos, representa compromissos que o professor leva em consideração para limitar a ação pedagógica a um planejamento rígido cujo andamento não pode ser entendido além do possível, para que todos os compromissos institucionais possam ser cumpridos pelo professor com determinado grupo de crianças.

Os projetos pedagógicos apesar da Lei permitir maior flexibilidade e autonomia às escolas, requerem ainda um compasso previamente planejado e neste, nem sempre se permite considerar que nos conteúdos programáticos previstos pela escola a criança vai utilizar outra linguagem, ela não tem pressa nenhuma de aprendê-la, porque as experiências que estes estímulos trazem são por demais estranhos a ela.

Para vencer esta estranheza, FRAGA (1989) afirma que as crianças precisavam ter a oportunidade de passar por um número suficiente de experiências variadas que lhes sejam indispensáveis, antes que o simbolismo matemático e da linguagem assumam toda sua significação para ela.

Nesse sentido, o brinquedo se apresenta como uma forma de promover tais experiências uma vez que em situações de brincadeiras a espontaneidade permite a criança a se familiarizar com significados e simbolismos, como descreve OLIVEIRA (1989, p.09):

“Já se disse uma vez que toda ciência seria supérflua se o real fosse transparente. As crianças aplicam no brinquedo toda sua sensibilidade em duvidar daquilo que é dado, daquilo que é

aparente. Brincando, ela nega o empirismo comum nos adultos. Aquilo que é não é (...) As crianças com sua refinada sensibilidade percebem desde cedo que os dados imediatos representam tão somente uma dimensão do real. A descoberta do real é uma viagem que vai muito além das aparências.”

Na verdade o que se espera da escola em termos de conteúdos científicos no ensino fundamental, é que a criança desenvolva competências que lhe possibilite desenvolver e acompanhar cadeias de raciocínio, resolver problemas lógicos e aplicar com propriedade cálculos e números, símbolos, significados, próprios da leitura e escrita. Estas se caracterizam como habilidades que a criança detém e que pratica quando brinca, que é justamente dar novas possibilidades à aparência, buscar o real além do empirismo que a cerca.

Nessa esteira os próprios PCNS (1999) colocam os jogos como meios estratégicos para promover a formação de atitudes. Atitudes como enfrentar desafios, empenhar a capacidade de crítica, de intuição da criança, de estratégias e da possibilidade de utilizá-las alterando-as quando não alcançarem resultados satisfatórios.

O jogo, que se constitui em uma atividade lúdica, representa segundo as PCNS (1999), uma conquista cognitiva emocional, moral e social para a criança assim como um estímulo a sua competência nas diferentes áreas do conhecimento.

Reconhece-se ainda, nos PCNS (1999), que além do jogo se constituir em um objeto no qual a matemática se faz presente, é também uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos, tal como analisou VYGOTSKY (1995). Além do que, o jogo, supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora se tenha que ter aqui o compromisso com exigências, normas e controle.

O brincar, enquanto apelo ao lúdico, aplicado em sala de aula, possibilita viver no real os conceitos científicos, o que para FRAGA (1989) é de vital importância para que se supere o modelo de aquisição do conhecimento por imitação e repetição de exemplos desarticulados do contexto da vida da criança.

Segundo a autora, a criança só vê sentido na determinação de quantidades, por exemplo, quando isso está relacionado a algo que ela tenha possibilidade de constatar,

somente mais tarde lhes será possível considerar o número isolado do objeto, como um dado matemático independente e passível de articulações lógico-abstratas.

FRAGA (1989) ao analisar o ensino da matemática demonstra inúmeras dificuldades impostas às crianças pela escola ao trabalhar com a matemática, como por exemplo, as questões ligadas à semântica, situação em que se faz com que a passagem da linguagem verbal para os algoritmos da adição se dê sob o atropelo de mais de uma noção simultaneamente, o que causa confusão no entendimento da criança interferindo em todo o processo.

Segundo FRAGA (1989, p.82): “A distorção semântica e matemática da subtração parece não ser percebida pelo professor, enquanto que a confusão conceitual foi efetivamente transmitida ao aluno (...) O insucesso na realização de exercícios de subtração deve-se, em muito, à ineficiência do processo didático, à incongruência dos conceitos, agravados pela situação desconexa e conflitiva a que os alunos foram expostos”.

A autora apresenta inúmeras situações comuns no cotidiano escolar e que estão relacionadas ao fracasso da escola em promover uma aprendizagem significativa, duradoura, útil para a criança no seu processo de desenvolvimento potencial. Segundo a autora, a maneira de se conceber o ensinar e o aprender nas escolas não leva em consideração o desenvolvimento do processo simbólico e com isso, propõe a atividade educativa desconsiderando etapas, de forma a inscrever no aluno símbolos isolados e sucessivos de forma “abrupta e imperativa”.

A escola tem dado ênfase a repetição com proposição de exercícios de reforço. Na verdade, essa repetição para fixar conteúdos não apreendidos poderia ser substituída por outros modelos didáticos que permitissem à criança vivenciar o conceito. O professor poderia observar com mais critério, o modo do aluno encontrar soluções, com isso poderia perceber o ponto ótimo alcançado e os obstáculos que dificultam o progresso e se estes obstáculos estão relacionados ao modo como o conhecimento foi implementado.

Para a autora, as crianças que apresentam algumas dificuldades reais de aprender podem ter suas deficiências minimizadas quando percebem que seus

problemas são compreendidos e não reprimidos e reprovados. Segundo Fraga, além de dificuldades reais que devem receber o tratamento adequado muitas dificuldades podem ser superadas se a forma de aprender da criança for oportunizada.

FRAGA (1989, p.118), afirma que: “Inegavelmente as crianças têm seus próprios métodos, diferentes dos da escola. Então porque não resgatá-los, valorizando sua capacidade criativa e sua auto-estima paralelamente ao modelo matemático, teoricamente adequado?”

A possibilidade para a promoção desse resgate depende da disponibilidade do professor e abertura para receber o aluno tal como ele realmente é, com sua história de vida peculiar. Nessa relação professor-aluno está inscrita a produtividade do resgate do social e do cultural articulado à consistência de conteúdos do conhecimento e da apreensão da informação.

Para Fraga, esse resgate pode causar, na prática, refutações, desconfianças, resistências da comunidade escolar e do próprio aluno que já detém representações sociais da relação ensino-aprendizagem e da relação autoritária professor-aluno, tradicionalmente arraigados, mas tais refutações, segundo a autora, serão superadas na medida em que o professor detenha a segurança necessária quanto à consistência de seus próprios conteúdos didático-pedagógicos, de embasamento teórico e quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Desses embasamentos devem considerar que o conhecimento dos princípios referentes às bases psicomotoras que concebem o corpo integrado ao mundo dos outros objetos, construindo uma imagem vivenciada do motor com as funções cognitivas, é fundamental para subsidiar e facilitar a implementação inicial dos conteúdos trabalhados.

Além do conhecimento e aplicação desses princípios psicomotores, como facilitadores da aprendizagem a autora afirma que as situações problematizadas das relações espaciais, dos quantificadores, do quantum numérico e das operações elementares mobilizadas de modo amplo, podem ajudar os alunos a se tornarem mais aptos no que se refere as questões gerais e específicas do conteúdo formal escolar.

A autora propõe ainda que a avaliação do processo de aprendizagem tenha como fim não a reprovação, a aferição de resultados exatos, mas que a finalidade da avaliação esteja relacionada ao entendimento pelo professor de como se dá o processo de raciocínio do aluno na elaboração da solução, para a partir daí, encontrar o seu modo de raciocínio e os pontos que obstruem a construção do conhecimento.

Por essa razão FRAGA (1989) defende um modelo didático pedagógico que gravite em torno da criança, que considere o centro da realidade ordenador e construtor da experiência em detrimento de formas absolutistas de conceber o ensinar e o aprender sistematizados pela escola.

Esse modelo segundo OLIVEIRA (1989) pode ser viabilizado pelo lúdico, pelo brinquedo e nos jogos. Contudo não se está referindo aqui apenas aos brinquedos didáticos, aos jogos pedagógicos, que trazem em sua concepção e forma de utilização o ranço do didatismo erudito, tradicional e autoritário, com propósitos enformados, pré-definidos, nos quais prevalece a concepção de que a criança seja incapaz de produzir idéias e conhecimentos e por essa razão tendo de recebê-los prontos.

OLIVEIRA (1989, p.45), afirma que:

“O brinquedo educativo, pelo menos em parte, não deixa de ser prisioneiro dessa armadilha. Nascendo com uma dominação adjetivada, desconsidera os demais brinquedos como agentes educativos e chama unicamente para si a competência pedagógica. Ampara-se na ciência que é convocada para emoldurar com seriedade a transmissão de conhecimentos nas relações entre a criança e o brinquedo (...) se define como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que antes de seu aparecimento não eram veiculadas à criança pelos brinquedos.”

Isso dá ao brinquedo educativo um caráter de intervenção deliberada no lazer da criança uma vez que se propõe a oferecer conteúdo pedagógico ao seu entretenimento, o que faz parecer que brinquedo educativo não está atrelado ao lúdico, dá-lhe um aspecto sério, conseqüente, deixando de ser um instrumento que suscita a imaginação, a criatividade para se constituir em um objeto para educá-las, acaba-se assim a brincadeira.

Neste aspecto, ao se propor o lúdico na aprendizagem escolar é preciso que se perceba que embora todos os brinquedos sejam educativos, pois, trazem em si um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas a serem assimiladas ou transformadas

pela criança tais mensagens só assumirão com plenitude as mais significativas funções educativas na medida em que possam engendrar mistérios capazes de sugerir diferentes recriações por parte da criança.

Assim, o brinquedo que se revela significativo para a aprendizagem e superação das dificuldades de apreensão dos conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais e que efetivamente permitem um processo de inclusão no qual haverá igualdade de oportunidades para todas as crianças, é aquele que requisita e permite a participação espontânea do aprender brincando peculiar à criança, pois, como revela OLIVEIRA (1989, p.59): “A riqueza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil, e não como muitos acreditavam, da possibilidade de imitação de jeitos, informações, atitudes e crenças veiculadas na situação de brinquedos”.

Com isso se quer dizer que o resgate de brincadeira como adivinhações, amarelinhas, pipas, papagaios e pandorgas, bolas de gude, festas juninas, casas na árvore, bolas de meia, futebol, cordas, pega-pega, jogos lógicos, quebra-cabeças, dominós, recorte-colagem, construções, faz-de-conta, entre tantos outros que a criança já conhece muito bem se constituem em recursos didáticos ricos em conteúdos, interdisciplinares que permitem a apreensão de diferentes aprendizagens contendo por base um processo espontâneo e criativo.

Vale lembrar que assim proposta, a aprendizagem se torna atraente e prazerosa, como só o brinquedo pode ser para a criança. Além do que a criança detém maior capacidade inventiva por suas sensibilidades às coisas que povoam o mundo.

De maneira que, as cores, o movimento, o sol, o vento, as árvores, o jogo, a água, a chuva, a areia, as estrelas e tantos outros elementos representam para ela um imenso universo de surpresas e promessas capazes de suscitar-lhes longos momentos de contemplação e alegria.

Mas, a medida em que vai crescendo, e na atual conjuntura do mundo pós-moderno, a sociedade e as mensagens a sua disposição, fazem com que a criança seja moldada sob uma imagem ainda adulta e limitada, com isso se perde muito da sensibilidade e da riqueza expressiva da criança, seus sentidos se atrofiam, são abafados pela sociedade e assim se inibe a imaginação.

O mundo se torna individualista, egoísta e competitivo, logo cedo a criança vai perdendo a magia e precocemente transformada em um ser massificado pelo próprio processo de educação formal que lhe é imposto.

Segundo OLIVEIRA (1989, p.71):

“Os brinquedos se revelam extremamente importante nesse processo, já que permitem espaços em que as crianças podem resistir a essa tentativa de mutilação social dos sentidos. Eis aí escondida, uma das manifestações mais cruéis da violenta sociedade em que vivemos. Ao criar o brinquedo do seu entretenimento ou ao atribuir novas significações ao brinquedo que recebe pronto, a criança nega as rédeas e as prisões adultas que lhes reservaram. E se renova, liberando seu sentidos, em todos os sentidos.”

E nisso consiste a seriedade do brinquedo na educação inclusiva. Conforme se percebe, o brinquedo e o jogo podem se caracterizar como uma estratégia educativa com possibilidade de promover a integração entre as crianças estreitando relações, superando preconceitos e as barreiras provocadas pelas diferenças individuais.

Vê-se que não há uma definição universal sobre o jogo e em cada situação ele assume uma concepção diferente. Também o brinquedo embora seja diferente do jogo tem características diferentes dependendo da área de ação.

KISHIMOTO (2001, p.18) faz a seguinte diferenciação entre um e outro:

“brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como o xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistentes no próprio objeto de suas regras. (...) o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipula-los.”

Significa dizer que o uso do brinquedo no processo de aprendizagem permite promover uma metamorfose da realidade, isso significa a transcendência dos objetos utilizados para uma totalidade social. Assim de maneira lúdica pode-se promover uma socialização descomprometida, que inclua de maneira solidária todos os seus participantes.

Revela MRECH (2001) que a utilização do brinquedo no processo de aprendizagem com vistas a inclusão somente se realizam se também o professor tiver

a predisposição para isso, para a autora, isso significa que a concepção e a capacidade lúdica do professor estão diretamente relacionadas, ou seja, o professor que não sabe ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos.

Para a autora a concepção e a capacidade lúdica do professor são fundamentais para as atividades propostas fluam naturalmente. De maneira que antes de se propor a trabalhar a capacidade lúdica do aluno é preciso que o professor desenvolva a sua própria. O que significa um processo mais consistente e coerente que o professor deverá desenvolver para que diante do lúdico não se coloque como um técnico, numa perspectiva de distanciamento. Lembra a autora que assim como o professor ou o psicopedagogo detém visões estereotipadas tanto de seus alunos quanto do brinquedo, também os alunos detém uma visão estereotipada destes profissionais, a instituição escolar e o material proposto para o trabalho.

Essas informações devem ser levadas em consideração para que o professor ao iniciar seu projeto de trabalho fundamentado no uso do brinquedo já os tenha superado. Isso poderá significar um passo decisivo para que a ação pedagógica pretendida tenha o efeito positivo que se espera no processo de inclusão.

Cada aluno poderá ter atitudes imprevistas com o material ou no desenvolvimento da brincadeira, ações que o professor ou psicopedagogo concebiam como ações inconvenientes e inadequadas. O que acontece é que é preciso julgar estas ações sob a ótica da criança. Somente o aluno a partir da sua história de vida, conhece as razões para agir daquela maneira.

Conforme exemplifica MRECH (2001, p. 124):

“uma criança deficiente mental onde que fosse levava um paninho e limpava, muito bem, os objetos antes de toca-los. Posteriormente o professor veio saber que este era o procedimento que a mãe usava rotineiramente com o seu filho. (...) ao agir desta forma a criança estava imitando a mãe e cuidando de si mesma à maneira como lhe fora ensinado. Crianças com problemas motores necessitam de materiais especialmente criados, para auxiliá-las nas atividades pedagógicas: cadeiras adaptadas, materiais específicos para a escrita, etc. principalmente com crianças portadoras de lesão cerebral, que não falam mas que apresentam um nível de compreensão normal (quadriplégicos, paraplégicos, etc), é fundamental estar atento aos indicadores sutis de cansaço do aluno. Quando a criança que não fala enrijece o corpo pode estar chegando a hora de mudar de atividade. Esta pode ser a única forma de fazer o outro sentir que ela não quer fazer o que é proposto. Assim, o professor pode, neste momento, perguntar se ela deseja descansar ou continuar a trabalhar, uma vez que ela não consegue sozinha fazer o deslocamento de atividade material”.

Conforme se percebe é possível apreender que o uso do brinquedo possibilita a comunicação, a liberdade de expressão, a cooperação, a aprendizagem de novos conteúdos escolares e entre outras possibilidades facilita o processo de inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais sem comprometer a real perspectiva de sucesso no processo de ensino aprendizagem.

#### **4 ANÁLISE, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS:**

O que se constatou nessa contextualização foi que a sociedade pós-moderna se caracteriza por um acentuado desenvolvimento tecnológico cuja velocidade de informação e de comunicação são as principais características.

Essa mesma informação traz o mundo à tona com toda sua violência, sexualidade, impunidade e incompetência do homem para gestar a vida em sociedade.

Segredos, tabus, sentimento de vergonha, de valores morais, sociais, éticos, formam o mosaico de informações às quais toda criança independente de sua faixa etária ou de seu status social, tem acesso.

A posse dessas informações sem a intermediação de um adulto significativo e sem a valorização dos afetos e das emoções faz com que a criança acesse precocemente o mundo adulto e aborte assim seu mais precioso momento da vida a pureza da infância, essa pureza que se caracteriza pelo desconhecimento das coisas ruins e perversas do mundo como a morte, a violência, o poder desigual do dinheiro, entre outros.

Dessa maneira, ficou claro que embora as leis de proteção à infância e adolescência defenderem os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, ao desenvolvimento integral de suas potencialidade enquanto obrigação de toda sociedade, não conseguiram estabelecer no texto legal a forma de preservação da infância, nem a forma como a escola e seus profissionais estaria preparada para atender às demandas educacionais desta categoria de alunos.

Isso em parte é fruto de um descompasso entre o que realmente a sociedade necessita em termos de direitos civis e o que de fato o Estado consegue atender. Também o modelo de desenvolvimento econômico e social no qual circunscreve-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nela a proposta de inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais é constituído por uma proposta neoliberal o que significa dizer descompromisso com o social e com as desigualdades sociais que fazem das crianças suas vítimas mais frágeis.

Essa infância tem na educação formal uma possibilidade de se ver protegida ao menos sob a ótica do discurso, na medida em que a lei propõe a defesa de uma educação capaz de valorizar o conhecimento e a história de vida da criança e lhe garante o direito de ser incluída na escola regular evitando a segregação.

Apesar da lei propor uma nova concepção de “ensino” ainda está sob paradigmas tradicionais e conservadores, a lei já sugere que não será possível manter a escola alheia às pluralidades que a cerca, a autonomia e a identidade de cada um de seus alunos.

Essa perspectiva permitiu vislumbrar uma teoria da aprendizagem que desse suporte a proposta inicial do estudo de ver no brinquedo uma possibilidade de valorizar a essência da criança em seu modo de aprender a aprender, e com isso subsidiar uma proposta inovadora porém pautada em fundamentos e princípios capazes de fornecer um quadro referencial teórico para o trabalho pedagógico com a matemática numa perspectiva de aprendizagem significativa.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky (1995) demonstra que o processo de desenvolvimento do ser humano se dá a partir de suas características psicológicas, de sua formação genética somada a sua interação com o meio cultural.

A aprendizagem assim se desenvolve a partir da mediação que os outros membros da sociedade promovem. Ficou claro que a criança apresenta duas formas de desenvolvimento o real que é o momento exato em que se encontra o seu desenvolvimento que se compõe pelo aprendizado acumulado durante todo esse processo histórico de vida. E o desenvolvimento potencial que é aquele ao qual poderá atingir dependendo de suas interações com o meio.

A essa possibilidade de novas aprendizagens Vygotsky chamou zona de desenvolvimento proximal. É aí que se inscreve o papel da escola, no sentido de suas especificidades e prerrogativas, Vygotsky descreveu que a escola detém um papel fundamental para mediar a aprendizagem, de maneira que esta considere os saberes e habilidades já acumuladas pela criança e a partir daí desenvolver uma aprendizagem de conteúdos significativos para a criança, que realmente lhe sejam úteis, que lhe sejam familiares.

Nessa linha de pensamento Vygotsky deixa claro a importância do brinquedo enquanto o meio por excelência de promover a mediação de novos conhecimentos.

Parece que na teoria de Vygotsky as possibilidades do brinquedo enquanto forma da criança aprender a aprender, é fundamental para constituir uma aprendizagem duradoura. Conforme ele mesmo revelou, o que na vida real e natural e passa despercebida, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma forma de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a reparar objeto e significado, as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança.

E o autor conclui dizendo que a escola deve se utilizar deliberadamente do brinquedo para atuar no processo de desenvolvimento da criança.

Assim balizada é preciso buscar conhecer a natureza do brinquedo e a forma de seu aporte no processo de aprendizagem dos conteúdos formais da escola e as alternativas e possibilidade que se inscreve em seu desenvolvimento, em suas regras que precipitem, que incitem, que se revelem socializadoras, acolhedoras sem discriminação, para com esses elementos se promover a inclusão.

Nesta busca é possível concluir que o brinquedo se caracteriza na criança pela sua capacidade lúdica de brincar com a realidade, buscando transcender a mera aparência das coisas para alcançar sua essência. No brinquedo a criança permite-se a criatividade, a imaginação, e exteriorização de seus sentimentos e emoções.

A criança dá outro sentido ao real, cria e recria significado, consegue transcender o concreto e com isso atribuir formas, cores, sentidos para objetos que não estejam representados exatamente da forma como os concebe e acolhe a todos os que dela participam.

Essas peculiaridades da relação da criança entre o real e o imaginário que ela desenvolve com o brinquedo são justamente o que falta para a aprendizagem de alguns conceitos ensinados pela escola.

Como descreve FRAGA (1989) muitas são as situações em sala de aula nas quais a rigidez com que os conceitos, valores, símbolos são impostos, mesmo que sem sentido algum para a criança que a impediria de aprender os conteúdos propostos, restando-lhe apenas a repetição até que decore e reproduza verdades mesmo sem compreendê-las.

Todas essas dificuldades e inconsistências no ensino formal dos conteúdos escolares poderiam ser evitadas se os conteúdos fossem experienciados, tornando concretos para a criança a partir de sua capacidade de aprender a partir de seus próprios meios, dos diferentes caminhos que encontra para chegar a resultados reais.

O próprio Vygotsky descreve essa possibilidade ao conceber a plasticidade cerebral como sendo um sistema funcional complexo que encontra novas rotas para desempenhar as mesmas funções.

A Lei da Educação também prevê que o brinquedo através do jogo se constitui um excelente meio para a promoção de aprendizagem matemática. Os PCNS reservam algumas propostas neste sentido mostrando os benefícios dessa prática na escola.

Com toda essa análise foi possível concluir que o brinquedo tem possibilidades de tornar a aprendizagem sob a perspectiva da inclusão uma ação mais profunda e duradoura, sem que se exija da criança aceitação, exercitação e repetição sem sentido para se apropriar dos conteúdos escolares e mais sem que se negue à criança portadora de necessidades educativas especiais uma condição de igualdade em relação às demais e conseqüentemente uma possibilidade concreta de ser bem sucedida no seu processo de formação escolar na escola pública. O brinquedo deixa de ter um caráter de descompromisso, de inutilidade sob o aspecto da instituição escolar para se tornar uma possibilidade de êxito.

Fica claro que já há na própria constituição da criança a predisposição para o imaginário, para a criação, para a descoberta que o brinquedo suscita. Inclusive problemas de aprendizagem podem ser superados com a proposição do lúdico na sala de aula permite a estimulação da capacidade inventiva da criança.

Com este estudo foi possível perceber que a inserção do brinquedo na aprendizagem e sobretudo, no processo de inclusão de crianças portadoras de

necessidades educativas especiais se constitui em uma proposta viável, cujos embasamentos teóricos metodológicos não deixam dúvida quanto a sua pertinência no atual estágio do desenvolvimento da sociedade que aos poucos vai esquecendo de que há uma forma prazerosa de aprender a aprender brincando com o mundo e dele extraindo a verdadeira aprendizagem tal como todo adulto sempre fez durante toda a sua infância.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho representou uma tarefa que embora difícil foi gratificante. Em um mundo em que a seriedade e precisão dos sistemas se mostram cada vez mais seletivos e exigentes, propor a inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares e nesta proposição buscar no brinquedo o meio mais adequado, ou seja propor incluir brincando parece destoar e propor um caminho na contramão da história.

Na verdade, nem mesmo a criança, a mais atingida por ver sua infância, no sentido mais singelo da palavra, negada, consegue aceitar a possibilidade de que a difícil permanência na escola e nela o sucesso pode ser realizada brincando.

A instituição escolar e seus sujeitos é ainda mais crítica a qualquer inovação que possa representar desperdício de tempo ou recursos. Qualquer possibilidade de obstruir o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico em seus planejamentos na íntegra já justifica o aborto da iniciativa.

Mesmo assim, o desafio foi ainda mais motivador, pois, demandava demonstrar a urgência de se resgatar a infância das crianças de hoje na essência de sua forma de se relacionar com o mundo, brincando. Mesmo que esse resgate se desse nos poucos momentos em que se encontra na clausura da sala de aula.

Além do mais, a escola, o conhecimento científico, o momento atual de implantação da Lei da Educação Nacional, demandam a superação dos paradigmas educacionais que tradicionalmente se basearam no princípio da autoridade da relação ensino-aprendizagem e sua transcendência para o paradigma do aprender a aprender, e todos sabem a criança aprendeu todo o saber que acumulou informalmente em seu processo de vida, de uma maneira descontraída, livre, brincando.

Foi nessa perspectiva que este estudo foi iniciado, procurando conhecer as reais condições em que se desenvolve a criança portadora de necessidades educativas especiais que chega a escola regular para cursar o ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** São Paulo: Summus, 1998.

APP SINDICATO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394/96. APP Sindicato Secretaria de Assuntos Educacionais, Curitiba, 1997.

AQUINO, J. G. **Org. Diferenças e preconceitos na escola.** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo : Summus, 1984.

BOMTEMPO, E. **Psicologia do brinquedo.** Aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo : Nova Stella, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF, Brasília-DF, 1998.

CANZIONE, M. de L. **Política de Atenção às Pessoas Portadoras de Deficiências.** MINISTÉRIO da Previdência e Assistência Social. – Brasil- Governo Federal – Brasília – DF 1996.

CASTORINO, J. A. et al. **Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática – 49ª edição, 1997.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez - 2ª edição, 1995.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. 10ª Região. **Coletânea de Leis. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre, 1999.

DEMO, P. **A Nova LDB Raços e Avanços**. Campinas: Papirus - 6ª edição, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus - 2ª edição 1996.

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DROUET, R. C. da R. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Ática – 2ª edição 1995.

FONSECA, V. **Educação Especial**. São Paulo: Artes Médicas, 1987.

FRAGA, M. L. **A matemática na escola primária: uma observação do cotidiano**. São Paulo: EDU, 1989.

FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Bakhtin **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo : Ática – 8ª edição, 1996.

GENTILLI, P. A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes - 4ª edição, 1996.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola – 6ª edição, 1996.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática – 6ª edição, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez - 5ª edição, 2001.

KONH, A. **Punidos pelas recompensas**. São Paulo: Atlas, 2000.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e Função do Brinquedo na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Tradução de Liana di Marco.

LIMA, N. M. de. **Pessoa Portadora de Deficiência: Legislação Federal Básica**. Ministério da Justiça. Brasília DF. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília DF. 2000.

MIRANDA, S. G. **Inclusão cenários divergentes** – texto elaborado para a XXIII. Sessão Plenária o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MONTANO, C. **Das lógicas do estado às lógicas da sociedade civil**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOYSES, L. **Aplicações de Vigotsky na matemática**. Campinas : Papirus, 1997.

MRECH, L. M. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica da criança com necessidades especiais**. São Paulo: Cortez – 5ª edição, 2001.

NOVA ESCOLA. **A revista do Ensino Fundamental**. Ano 13, N.115, Set. 1998.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione – 4ª edição, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e o processo da formação dos conceitos**. São Paulo: Summus - 9ª edição, 1992.

OLIVEIRA, P. de S. **O que é brinquedo?** São Paulo : Brasiliense – 2ª edição, 1989.

RIZZI, L. **Atividades lúdicas na Educação da criança**. São Paulo : Ática. - 2004

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação. Trajetória, limites e perspectivas**. Campinas : Autores Associados, 1997.

SILVA, T. T. da. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: Políticas e Reformas**. São Paulo: Cortez, 1996.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVINOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamentos e Linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1989.