



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



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

**JOGOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE ASPERGER**

MARIANA AGUIAR CORREIA LIMA

ORIENTADORA: PROF^a. MS. ALIA MARIA BARRIOS GONZÁLEZ

BRASÍLIA/2011



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



MARIANA AGUIAR CORREIA LIMA

**JOGOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE ASPERGER**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Vitória. Orientadora:
Prof^ª. Ms. Alia Maria Barrios González.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANA AGUIAR CORREIA LIMA

JOGOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

ORIENTADORA PROF^a MS ALIA MARIA BARRIOS GONZÁLEZ

EXAMINADORA PROF^a DR^a MERCEDES VILLA CUPOLILLO

CURSISTA MARIANA AGUIAR CORREIA LIMA

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus por ter me acompanhado, à minha filha por sua existência ser minha motivação, ao meu marido pelo companheirismo e aos meus pais pelo incentivo. Agradeço aos colegas de trabalho pelos momentos de estudos e reflexão coletiva. À família de Lua pela oportunidade e à Lua pelos aprendizados.

RESUMO

Este trabalho projeta as contribuições dos jogos e brincadeiras como instrumentos de intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva, numa escola pública municipal de ensino fundamental do município de Vitória/ES. Utilizando a metodologia qualitativa numa abordagem teórica e empírica são mediadas atividades realizadas por x crianças dentre elas uma aluna com Síndrome de Asperger, e observados os sujeitos simbólicos e a formação da consciência num diálogo permanente entre o biológico e o social. O destaque do resultado da pesquisa está na qualificação do uso de jogos e brincadeiras e, na inclusão escolar de crianças com deficiência. A conclusão alcança a formação inicial – estagiários - e continuada dos professores, apontando demandas para as políticas públicas no âmbito da Educação Especial.

Palavras- chave: jogos e brincadeiras; síndrome de Asperger; inclusão escolar; formação inicial e continuada; políticas públicas.

SUMÁRIO

RESUMO	v
APRESENTAÇÃO	9
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 – Contextualização da política nacional da Educação Especial	13
1.2 – Diálogo entre o biológico e o social	14
1.3 – Brincar, brinquedos, jogos e brincadeiras	16
1.4 – Sujeito simbólico e a formação da consciência	20
1.5 – A aluna Lua	21
II – OBJETIVOS	28
2.1 – Objetivo Geral	28
2.2 – Objetivos Específicos	28
III – METODOLOGIA	29
3.1 – Metodologia Qualitativa	29
3.2 – Contexto da Pesquisa	30
3.3 – Participantes	34
3.4 – Materiais	35
3.5 – Instrumentos de Construção de Dados	36
3.6 – Procedimentos de Construção de Dados	36
3.7 – Procedimentos de Análise dos Dados	41
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	43

4.1 – Análise das observações diretas nos diferentes espaços da escola e nos encontros	43
4.2 – Análise interpretativa da entrevista do professor e da estagiária	45
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	57
A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES E ESTAGIÁRIA	57
B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS	58
C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E ESTAGIÁRIA	59
D – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO	61
E – PROTOCOLO DE REGISTRO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÕES	62
F – RELATÓRIO FINAL DE RENDIMENTO ESCOLAR DE LUA	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações sobre participantes da pesquisa	35
Tabela 2 - Observação direta nos diferentes espaços da escola	38
Tabela 3 - Observação participante nos encontros	40
Tabela 4 - Agenda das entrevistas individuais	41

APRESENTAÇÃO

A trajetória dessa investigação parte de saberes e fazeres vividos e compartilhados com as crianças de 9 anos de uma escola pública municipal do ensino fundamental no município de Vitória/ES, diante de um contexto de elaboração coletiva do projeto político pedagógico, numa perspectiva inclusiva e atendendo ao Plano Nacional de Educação Especial, buscando superar os 58% de alunos com Necessidades Educacionais Especiais inclusos em sala de aula regular, segundo Censo Escolar 2004/INEP.

O sistema educacional tem refletido constantemente sobre diretrizes curriculares e metodologias de ensino, sobretudo resgatando, junto aos envolvidos com a educação, a função da escola. Cada vez mais tem se desfeito o muro que a afastava do mundo real e a limitava a conhecimentos teóricos e pouco funcionais. Assim como o seu contexto socioeconômico e cultural, a escola é dinâmica, viva e, portanto, constantemente mutável. Por isso a necessidade de diálogos constantes. É possível refletir neste coletivo sobre os princípios que sustentam nossas práticas educativas escolares, visando facilitar o exercício da democracia e oportunizando a existência do respeito às singularidades num espaço que abraça o múltiplo e oportuniza o encontro, o conflito, o diálogo e as possibilidades. É uma nova realidade sócio-cultural que sugere reinventar a escola no que tange à relação do saber com a construção da cidadania resgatando seu papel social.

Neste processo de sistematização do saber estão os profissionais da educação, buscando afinar suas influências teórico-metodológicas e perspectivas. Os que se definem como mediadores estudam o aluno para compreender como aprendem, investindo no conceito Vigotskyano, na intenção de estabelecer novas redes de aprendizagem, considerando fundamental o diálogo das suas experiências pessoais com as experiências sociais, para que o aprendizado se estabeleça. A motivação e o envolvimento do aluno com o processo educativo dependem do quanto o conceito é significativo para sua prática social, lhe permitindo compreender para que estudar o que estuda. É o aluno quem cria seu próprio processo de aprendizagem, longe de fazer parte de uma educação permissiva, muito menos autoritária, mas na visão antropológica científica que

prevê que só é possível educar a si mesmo a partir das suas próprias experiências com o outro. É fundamental numa escola inclusiva a valorização do potencial de cada aluno, dentro do seu ritmo de aprendizagem e de sua motivação.

Como pedagoga, tive a oportunidade de trabalhar em uma organização não governamental (ONG) que visava melhorar o rendimento escolar dos alunos das escolas públicas regulares, oferecendo no contraturno aulas de reforço escolar em matemática e língua portuguesa. Ao realizar essa pesquisa, intitulada “Avaliação de um programa educativo extra-escolar desenvolvido numa obra social do Espírito Santo” sob orientação do Profº Drº Hiran Pinel (2001), para aferir o rendimento escolar das crianças, observei que as que vinham da aula de reforço na ONG apresentaram um rendimento escolar inferior às que não frequentavam as aulas e passavam a tarde brincando. À equipe de profissionais da ONG coube ressignificar suas práticas educativas e valorizar as atividades lúdicas e criativas, pautadas em vivências, observações, manipulações, produções artísticas, leitura e contação de histórias. Foi a partir do resultado dessa pesquisa que me encantei pelo uso de jogos e brincadeiras como instrumentos de intervenção pedagógica que potencializam o processo de aprendizagem. A partir dessa experiência passei a acreditar que a principal contribuição dos jogos e brincadeiras numa escola inclusiva é a possibilidade real de reinventar o cotidiano do ambiente educativo a partir da interação da criança com seus semelhantes ou com os objetos culturais, por meio da fantasia e da imaginação.

Como professora, busquei a modalidade de ensino da educação especial com a mesma vontade de contribuir com a inclusão de alunos no contexto escolar. Em 2008, tive a primeira oportunidade em trabalhar para/com um aluno com Síndrome de Asperger, cursando as séries finais do ensino fundamental, e foi uma experiência desafiadora e encantadora, uma constante reflexão sobre a verdadeira função da escola. Esta perspectiva ressignificava práticas e promovia um olhar crítico sobre os princípios que norteavam as ações daquela escola e, por fim, o reconhecimento da equipe de profissionais que nela atuavam de que a inclusão é possível. Em 2010, surgiu um novo desafio, desta vez uma aluna com Asperger, a qual vou chamar, ao longo deste trabalho, de Lua. Descobertas tão

encantadoras como da primeira vez me foram proporcionadas, porém inseridas nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste trabalho, como pesquisadora, tive inspiração nas ações já iniciadas da inclusão desta aluna, desejei refletir a partir de informações que as crianças da sala dela traziam e possibilitá-las à percepção e compreensão dessas mesmas informações num espaço-tempo diferenciado para que houvesse o convívio e a troca de conhecimento com seus pares, por meio de jogos e brincadeiras, partindo da hipótese de que era possível, em cinco encontros com a diversidade de “ser humano”, nos tornarmos mais flexíveis e capazes de rever conceitos, ampliar a capacidade crítica e sermos multiplicadores de uma nova cultura escolar.

É neste ato de representar a vida cotidiana, por meio dos jogos e das brincadeiras, que a criança expressa seus entendimentos do universo adulto, exteriorizando-os de forma natural, espontânea e inequívoca, mas também desvelando a cultura de uma época, os valores que a sustentam, os costumes que a caracterizam e as manifestações artístico-religiosas de que se revestem.

Num diálogo permanente com os alunos e com a equipe de profissionais/estagiária envolvida na pesquisa, busquei estabelecer um momento de escuta para as contribuições acerca da reflexão que trago sobre a intervenção pedagógica dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar do ensino fundamental e o quanto tais instrumentos serão facilitadores na construção de uma escola com princípios e práticas inclusivas.

A metodologia qualitativa empregada nesta pesquisa, em consonância com a abordagem teórica e empírica, buscou a valorização e o resgate de um saber que foi construído na relação que cada um desses sujeitos estabeleceu com a realidade social e cultural em que estavam/estão inseridos. O diálogo coletivo com as crianças participantes da pesquisa se estabeleceu numa intervenção pedagógica intencional, em que a construção do conhecimento foi organizado em processo de ensino. Nesse tempo/espaço diferenciado de aprendizagem fiz a função de mediadora mais experiente, assumindo a responsabilidade de ser o outro social que fomentaria o diálogo num grupo com cinco crianças, dentre elas uma com Síndrome de Asperger, por meio de jogos e brincadeiras com regras previamente estabelecidas.

Esta pesquisa pretende contribuir com reflexões sobre o uso de jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos que possibilitarão perceber o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do sujeito, que transforma o mundo por meio de esquemas de assimilação e projeção e também transforma a si mesmo em função da realidade, por meio de processos de acomodação e identificação. Os jogos e as brincadeiras atendem às expectativas dos alunos e fortalecem a proposta de vir a ser uma escola inclusiva prevendo, sobretudo, que o diálogo com o outro promova o respeito à diversidade.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – Contextualização da Política Nacional de Educação Especial

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize!”
(Boaventura de Souza Santos)

O Plano de Ação elaborado pela Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, referência para os professores especializados locados nas escolas, se referencia, por sua vez, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/MEC, que estabelece como público alvo os alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; alunos com altas habilidades-superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer área do conhecimento, isolada ou combinada; e os alunos com transtorno global do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um repertório de interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Estão neste último grupo os alunos com psicose infantil, autismo e síndromes do espectro do autismo, na qual se inclui a Síndrome de Asperger.

Nas ações pedagógicas planejadas coletivamente fundamentam-se práticas a partir dos princípios e valores do grupo que se reúne. Essas crenças irão definir o processo de inclusão escolar dos alunos em que ali estão. As concepções desses profissionais constituirão o conjunto de informações epistemológicas, legais, filosóficas e históricas que fundamentarão suas práticas educativas e que se fazem presentes no Plano de Ação e no Projeto Político Pedagógico da escola.

Contudo, muitas das ações da escola que dizem respeito às práticas educativas inclusivas se fundamentam em diferentes tempos da história da educação e muitos discursos se tornaram desatualizados, dificultando a implementação da nova política fundamentada nas conquistas históricas e demandando tempo para estudo que o cotidiano escolar, da maneira em que está organizado, não permite.

A Resolução nº02, de 11 de setembro de 2001, indica que inclusão é

“a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida”.

É uma proposta para além dos excluídos pela deficiência, trata-se de refletir sobre as particularidades dos grupos ditos minoritários - muito embora no Brasil tal definição torna-se um paradoxo pelo fato da inclusão ser uma bandeira de uma maioria excluída - da nossa realidade sociocultural e potencializar as lutas se fortalecendo coletivamente em prol de uma transformação social ampla.

Dados da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), baseados no Censo Escolar, indicam que o crescimento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns foi de 640% entre 1998 e 2006 – passou de 43.923 alunos (1998) para 325.316 (2006). Inclusão pressupõe exclusão e nossa luta é para o fim da necessidade de políticas públicas para incluir, para que não haja mais necessidade de professores especializados nas escolas nem assistentes sociais nas comunidades. Um basta para as políticas compensatórias.

1.2 – Diálogo entre o biológico e o social

Criar um ambiente escolar e planejar ações educativas com condições socioculturais e afetivas harmoniosas, saudáveis, qualitativas que possibilitem transformar as condições orgânicas que caracterizam cada sujeito, tem sido um grande desafio para a escola. Desafio este que se inicia num debate crítico sobre a Política Nacional de Educação Especial, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Sem a intenção de minimizar a importância da medicina, a proposta da educação inclusiva demanda ações para além do modelo clínico que se faz presente na leitura de laudos médicos no interior da escola. Moysés (1990) propõe que se escape das amarras que o olhar clínico nos impõe e promova um diálogo entre o biológico e o social.

Reporto a Padilha (2001) na afirmação de que pouco se tem discutido a possibilidade de simbolização do deficiente mental. Mas as contribuições de Vygotsky (2007) na sua investigação e atuação no campo da defectologia¹ trouxe enormes contribuições nos estudos sobre educação especial, afirmando que a deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores. Segundo Ginzburg (1990), peculiares no sentido de singulares e, como tais, possíveis de representarem pistas, indícios. A busca pelo potencial, em vez de deficiências, seria o apontamento de um caminho.

A partir dos resultados de uma pesquisa de De Carlo (1999) sobre as possibilidades de funcionamento superior em adultos deficientes mentais institucionalizados, Anna Maria Lunardi Padilha (2001) conclui que mais importante do que reconhecer a deficiência é compreender o desenvolvimento humano, “sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos”, e como as pessoas enfrentam as suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças.

Trabalhar com a educação instiga a uma constante pesquisa acerca do sujeito com quem se pretende dialogar e mediar conhecimentos, compreender seu universo, seus valores, sua organização. Quando se trata da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, inicia-se uma leitura dos quadros clínicos que se apresentaram durante a matrícula da criança. Tal iniciativa é legitimada pelo Plano Nacional de Educação Especial quando se faz necessário o reconhecimento do público alvo que se beneficiará do atendimento educacional especializado e apoio de estagiário, condicionando o trabalho pedagógico a uma pesquisa no CID-10, documento oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS).

O documento da OMS, mais conhecido como CID-10, traz a classificação de transtornos mentais e de comportamento, no qual se usa o termo “retardo” quando se trata de um comprometimento mental passivo de diagnóstico, definição reducionista da própria existência humana ao caracterizar como condição interrompida de desenvolvimento ou como desenvolvimento incompleto da mente.

¹ A Defectologia é a ciência que integra, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências, propondo uma compreensão dialética entre o biológico e o social.

No mesmo documento são feitas subclassificações de retardo: leve, moderado, grave, profundo e não especificado. Contudo, no próprio documento, se reconhece: “divisões arbitrárias de um continuum complexo que não pode ser definida com precisão absoluta” (OMS, 1993, p. 222).

No livro *Maturidade Escolar*, os autores apresentam o desejo de entregar aos profissionais da educação “um manual de avaliação e estimulação das funções psicológicas básicas para as primeiras aprendizagens escolares” (Condemarín, Chadwick e Milicic, 1989, p.1), interessados em estimular o máximo do potencial genético, principalmente de crianças com transtornos de aprendizagem, numa visão inatista, individual, biológica, conformada ao que é hegemônico. Um manual anterior surge do Instituto Gesell (1981) para a avaliação de crianças com problemas escolares, revelando que o fracasso escolar está diretamente relacionado com a imaturidade das crianças para o que a escola tem a ensinar. Mais uma vez o foco está no indivíduo descontextualizado de todas as outras questões da escola: políticas educacionais, currículo, metodologia de ensino, formação dos professores e a própria experiência de vida da criança.

E, nesse diálogo entre o biológico e o social, em pleno século XXI, não há espaço para uma visão reducionista e com foco nas limitações. Laplantine (1991) conclui que é possível distinguir duas tendências: as medicinas centradas na doença e cujos sistemas de representação são comandados por um modelo ontológico de natureza mais frequentemente física; e as medicinas centradas no homem doente e cujos sistemas de representações são comandados por um modelo relacional que pode ser pensado em termos fisiológicos, psicológicos, cosmológicos ou sociais. Segundo Januzzi (1997, p. 219), é preciso descobrir:

“[...] a promessa que reside em cada criança. Promessa de potencialidade para as quais até o momento não se encontrou instrumento adequado de avaliação [...]”

1.3 – Brincar, brinquedos, jogos e brincadeiras

O brincar é culturalmente relacionado à infância sem limitar-se a ela. É a manifestação do prazer, da satisfação, assim como da tristeza e da angústia do

sujeito que brinca. O ato de brincar também nos remete a fantasiar, a distanciar do real para mergulharmos num ambiente em que as vontades e os desejos particulares possam ser manifestados. O brinquedo e a brincadeira são produzidos nas práticas sociais e por isso representam valores, estabelecem normas de conduta para o contexto sociocultural em que emergiu.

Brincar é uma necessidade da criança que atende a inquietude de satisfazer seus desejos imediatamente. O fragmento do texto de Vigotsky nos ajuda compreender um pouco mais. Segundo o teórico:

“Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.” (VYGOTSKY, 2007, p.108)

Ainda bebê, todo estímulo advindo do mundo adulto é para a criança um estímulo para brincar. No ato de mamar ele não apenas se alimenta, mas por meio do prazer de estar com a mãe descobre o próprio corpo e com ele brinca de segurar os pés, observar as mãos. Os estímulos despertam a evolução motora, manifestam o comportamento emocional, despertam para as possibilidades do próprio corpo e para a linguagem. A criança reconhece a família e começa a estabelecer relações sociais e manifestar interesse pelos brinquedos.

Normalmente, para uma criança, o intervalo entre o desejo e a satisfação é extremamente curto. Para resolver essa tensão, Vigotsky (2007, p.108) afirma que a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados.

Recorrendo a registros históricos acerca do brinquedo, encontramos diários que registram como era a vida de uma criança europeia no início do século XVI. Assim temos, por exemplo, que Luís XIII brincava com os brinquedos que ainda são atuais entre os pequenos: cavalo de pau, catavento e pião. No entanto, com apenas um ano e cinco meses, “já lhe colocaram na mão um violino” (Aries, 1981, p.42). A música, o canto e o esporte estarão para o filho da aristocracia assim como o arco, a flecha, o nado e a pesca estão para os índios.

Segundo Altman (1999), entre as tribos indígenas brasileiras, algumas mães

fazem brinquedos toscos de barro, imitando animais, enquanto as meninas da tribo Carajás fazem, elas mesmas, as próprias bonecas de barro, com grandes nádegas, grandes seios, numa imitação da mulher adulta. Em seu relato, percebemos o gostar da criança pela representação. E é no representar a vida cotidiana que a criança se apropria criativamente da cultura, valores, costumes do contexto sociocultural na qual está inserida. Ao mesmo tempo, revela como acontece essa apropriação. O fato é que o brinquedo constitui boa parte da trama de conhecimentos que a nossa história coletiva e individual se reveste.

No fim do século XIX surge o brinquedo-mercadoria, feito em série e monopolizando o universo da criança. Embora exista uma diferença enorme entre os atrativos de um brinquedo artesanal e um brinquedo industrial, curiosamente o sentido do objeto, o brincar, se mantém, porque a criança ainda sob essas condições é capaz de criar.

Segundo, Maria Inês Côrte Vitória (2003), no século XXI, a tela do computador e os instrumentos de controle remoto passam a fazer parte do universo e do imaginário infantil. As inserções de novas tecnologias de informatização são marcas de um tempo que se distingue pela velocidade, pelo manejo técnico de recursos informatizados e pela alfabetização digital. Negar que as mudanças na realidade econômica e social, associadas ao acesso das crianças a informações sobre o mundo que a cerca, se projetam no universo infantil seria dissociar-se do rumo da história. Trata-se, no entanto, da necessidade de interpretarmos o quanto o rumo dessa história se projeta e determina com o quê e como brincamos, sob pena de perdermos também o rumo de quais identidades queremos constituir. É inegável que as práticas culturais associadas ao brinquedo não têm nada de gratuitas e que precisamos estar atentos aos seus interesses e compromissos, exercitando uma postura crítica sobre o que é proposto às nossas crianças, como exemplo estão os estereótipos de beleza.

“Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros.” (BUJES, 2000, p.227)

As brincadeiras que são organizadas por regras oferecem ao sujeito que brinca a oportunidade de refletir sobre elas para aceitá-las ou não. Ou seja, possibilita a criticidade e análise dos benefícios antes mesmo de começar a brincar. Aceitando as regras, têm-se claro os limites impostos e a necessidade de criar para alcançar o que deseja: manifestação do prazer numa situação imaginária e subjetiva a partir da troca com o outro.

“Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras.” (VIGOSTKY, 2007, p. 110)

Negar as regras do jogo é submeter-se às consequências das escolhas feitas, ainda que seja a própria exclusão voluntária ou involuntária por ter sido determinado pelas outras pessoas que brincam. Todavia, assim é a vida, repleta de escolhas, abdições, conquistas e derrotas. Administrar as emoções e manter-se centrado no seu foco de desejo é um grande aprendizado.

“No brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 118)

O brinquedo é o reino da espontaneidade e liberdade e, quando submetido à regra, esta torna-se o desejo porque satisfazer as regras é uma fonte de prazer. Como definiria Piaget (1967), tal regra é uma regra interna de autocontentação e autodeterminação. Desta maneira, as maiores aquisições de uma criança para o seu futuro são conseguidas na relação que estabelece com o brinquedo, como o jogo. O trabalho de Piaget sobre regras e moral está relacionado com as regras no contexto do jogo.

As regras nos remetem também aos jogos, seja de mesa ou de quadra, serão

eles que definirão a possibilidade de se atingir ou não os objetivos do jogo. Lança-se o desafio. Contudo, conviver em sociedade pressupõe a cooperação entre indivíduos que a constituem. Assim, poderia ser a lógica das propostas dos jogos na escola: menos competitivos e mais cooperativos, na intenção de promover novas concepções filosóficas. Um dos aspectos mais interessantes na vida do ser humano é a dependência da existência do outro. Desde que nascemos carregamos conosco a necessidade de suprir nossas deficiências com a ajuda, o trabalho, a participação e a cooperação do outro. Assim vamos estabelecendo uma rede de relações.

1.4 – Sujeito simbólico e a formação da consciência

Wallon (1975) assume que o progresso intelectual do ser humano acontece com o desenvolvimento da função simbólica. A passagem do ato motor (inteligência sensório motora) para esta outra forma de inteligência (do plano simbólico) supõe a vida social onde a linguagem e a emoção desempenham papel constituidor.

Vygotsky (1984) desperta a atenção para o principal aspecto da consciência da primeira infância: a união de motivações e percepção. E cita um exemplo: quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença “Tânia está de pé” quando Tânia está sentada, ela mudará a frase para “Tânia está sentada”. No entanto, ressalta que na presença de um brinquedo a situação imaginária faz com que a criança dê significado ao objeto transcendendo a real função e situação real do próprio objeto.

Contudo, uma criança com lesão cerebral perde a capacidade de agir independentemente do que veem, assim como Goldstein e Gelb (1987) descrevem vários pacientes que eram incapazes de afirmar alguma coisa que não fosse verdadeira, como exemplo: afirmar que o dia estava feio, quando observando pela janela via-se um dia bonito. Pacientes com distúrbios na fala eram incapazes de repetir frases sem sentido, como exemplo, a neve é preta. Curiosamente, diante de um brinquedo, o pensamento da criança surge das ideias e não das coisas que vê, desta forma um cabo de vassoura vira um cavalo. Outro fato interessante é o de que os objetos, ainda que recriados pela imaginação das crianças, precisam ter simbologia. Sendo assim, é possível que uma vassoura se torne um cavalo porque pode imitar o movimento do mesmo, mas um palito de fósforo não pode ser um

cavalo porque não poderia representar a mesma função. Desta forma, brincando, as crianças conseguem mudar o significado, mas não o signo, símbolo ou simbologia do objeto. Diferentemente de um adulto, que seria capaz de visualizar um cavalo no palito de fósforo. Logo, brincar é um estágio entre as restrições da primeira infância e o pensamento adulto, é a primeira manifestação da emancipação da criança.

“A experiência da significação por meio de palavras permite a formação de conceitos e sistemas conceituais de distintas qualidades, constitutivos do pensamento, organizando para a criança a dinâmica da passagem de uma inteligência prática aos processos complexos de pensamento.” (PINO, 1991)

A escola é um meio em potencial para estar com o outro oportunizando o desenvolvimento cognitivo afetivo que estão na base do desenvolvimento da personalidade e subjetividade histórica do sujeito, considerando ainda que o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente perpassa pela compreensão da deficiência como desafio para que haja superação das limitações utilizando a criatividade como instrumento articulador.

“A concepção funcionalista do homem, predominante de forma geral na psicologia, não contribuiu para abordagens holísticas e integradoras sobre os portadores de deficiências. O desenvolvimento de técnicas, estratégias, métodos e inclusive de instrumentos para compensar as deficiências específicas não tem sido acompanhado realmente, na prática, de uma representação da pessoa com deficiências que inclua suas possibilidades de realização, produtividade e criatividade.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 74)

“Ações pedagógicas criativas com jogos e brincadeiras perpassam pelo planejar, potencializar e motivar a partir de estímulos afetivos ‘tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana’ ”. (VIGOTSKY, 1997, p. 268)

1.5– A aluna Lua

Quando a pesquisadora conheceu Lua, ela já havia chegado à escola e trazido consigo desafios para toda a equipe escolar do turno vespertino, horário no

qual foi matriculada, por ser a única opção da escola organizada da seguinte forma: no matutino as séries finais e no vespertino as séries iniciais do ensino fundamental.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecido no turno oposto, matutino, acontecia no turno no qual a pesquisadora atuava como professora especializada. E para iniciar o atendimento convidou a mãe da Lua, que compareceu sozinha, para uma conversa inicial sobre a história de vida da aluna. A maior preocupação da mãe, no entendimento da professora/pesquisadora, era com a integridade física da criança tanto pela estrutura física da escola que possui escadas para ter acesso à sala de aula, quanto pela possibilidade dos colegas de sala e outras crianças da escola não compreenderem seu comportamento, por vezes, impulsivo. Lua foi diagnosticada como autista com atraso na linguagem, déficit de atenção e epilepsia. A mãe relatava a primeira experiência no ensino fundamental numa escola particular, no bairro em que mora em outro município, em que havia poucas salas de aula e poucos alunos em cada sala. Mas, no entanto, a rotina estabelecida pela escola e as regras previamente organizadas não eram respeitadas por Lua. Ela dominava o cotidiano escolar da sua maneira: saía da sala, permanecia fora dela o tempo que lhe interessava e realizava as atividades que desejava, dessa forma seu processo de aprendizagem foi prejudicado ficando aquém das produções da turma.

Em 2010, a situação financeira da família trouxe a necessidade de redução de custos e, junto com o marido (e pai da criança), tomou-se a decisão de matricular Lua numa escola pública do município de Vitória pelo reconhecimento da oferta de serviços especializados para a educação especial. Ainda que, em município diferente do qual moravam, a família optou por esta escola e pelo transporte coletivo particular.

Lua é filha única, de uma família tradicionalmente organizada composta de mãe e pai, cujos familiares maternos e paternos residem em outros municípios. O pai possui emprego fixo e compromisso religioso como Pastor, a mãe é dona de casa atenta aos cuidados com a filha. A gravidez foi planejada e desejada pela família e na gestação de Lua houve descolamento da placenta. Após o nascimento e suscetivos episódios de convulsão, foi diagnosticada a Síndrome de Asperger, também denominada de Transtorno de Asperger ou Desordem de Asperger.

A Síndrome de Asperger-SA foi reconhecida pela primeira vez no DSM, na

sua quarta edição, em 1994 (DSM-IV). As características do indivíduo perpassam pela dificuldade de interação social, falta de empatia, interpretação muito literal da linguagem, dificuldade com mudanças, perseveração em comportamentos estereotipados. No entanto, isso pode ser conciliado com desenvolvimento cognitivo normal ou alto. O diagnóstico da SA é complexo, em virtude de que mesmo através do uso de vários instrumentos de avaliação não existe um exame clínico que a detecte. Os efeitos da SA dependem de como o indivíduo afetado responde à própria síndrome. A definição CID-10 tem critérios semelhantes aos da versão DSM-IV, ainda se discutindo se SA é equivalente ao autismo de alta funcionalidade, referenciado no CID-10. Lua foi diagnosticada como F84.0 (autismo), F80.0 (atraso na linguagem) e G40.0 (déficit de atenção e epilepsia). Em 2010, a American Psychiatric Association divulgou a proposta para o DSM-V: desconsiderar a Síndrome de Asperger como diagnóstico distinto e incluí-la no autismo. Contudo, diferencia-se do autismo clássico por não comportar nenhum atraso no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem, e os portadores podem levar uma vida comum como a de outras pessoas. Há indivíduos com Asperger que se tornaram professores universitários, como Vernon Smith, "Prêmio Nobel" de Economia de 2002 e Temple Grandin, autista e PHD em biologia animal:

“Muitos autistas são pensadores visuais. Eu penso através de imagens. Não penso através de linguagem. Todos os meus pensamentos são como videotapes passando em minha imaginação. Figuras são a minha primeira linguagem e palavras são a segunda linguagem. Substantivos foram as palavras mais fáceis de aprender, pois eu podia relacionar uma figura às palavras e minha mente.” (TEMPLE GRANDIN, 1999)

No primeiro encontro do AEE Lua veio acompanhada de sua mãe, que perguntou se desejava que ela ficasse junto na sala. A professora/pesquisadora respondeu que era indiferente, ela então se sentou do lado de fora da sala, próximo à porta de entrada, como se já se colocasse preparada para qualquer situação emergencial. O espaço do AEE (sala de recursos multifuncionais) é um espaço diferenciado, cheio de jogos, livros de literatura, mesa redonda com cadeiras em volta e um computador pelo qual Lua teve grande interesse. Após apresentadas, a professora/pesquisadora percebeu o interesse de Lua em conhecer a sala e explorá-

la e a aluna partiu para os jogos, retirando-os da prateleira, depois para os livros, espalhando-os sobre a mesa, mas foi no computador que sentada esperou pacientemente até ligar. Quando ligado, perguntou pelos jogos e após explicado que não havia jogos naquele computador, foi apresentada uma página em branco do Word para escrever seu nome. Ela colocou a primeira letra, levantou-se, pegou na mão da professora/pesquisadora e, passando pela sua mãe que estava sentada na porta da sala e observava com curiosidade o acontecimento mas, em respeito ao momento manteve-se sentada, subiram as escadas. Lua a levou ao 2º andar da escola, no mesmo corredor da sua sala de aula, mas para um extremo oposto onde estava o laboratório de informática. A professora/pesquisadora pediu licença, Lua apenas empurrou a porta com força. Naquele momento acontecia uma aula com alunos do 8º ano. Lua não se inibiu e, com seus 8 anos, atravessou a sala, sentou-se no único computador vago e disse: jogo. Pacientemente esperou o acesso ao site de jogos educativos e tranquilamente, utilizando o mouse, percorreu por diversos jogos.

Enfim, em silêncio, Lua “falou” de muitas coisas sobre seu desenvolvimento cognitivo, seus interesses, suas limitações e seu potencial. Iniciávamos juntas um diálogo sobre o biológico e o social, que se apresentou para além das expectativas para um 1º encontro. Falou sobre a desmistificação das características do indivíduo com Síndrome de Asperger apontados nos manuais da medicina em que a dificuldade de interação social não foi um obstáculo pois se comunicaram através dos objetos dispostos; a falta de empatia em nenhum momento se fez presente; a interpretação muito literal da linguagem foi correspondida quando ao respondê-la o fez de forma clara e objetiva; a dificuldade com mudanças foram imperceptíveis, pois a professora/pesquisadora lhe apresentava um ambiente diferente e que foi por ela explorado sem qualquer manifestação negativa e por ela foi apresentada um outro espaço em que também era possível realizar as atividades que supostamente, através da organização do ambiente, lhe seriam propostas; a perseverança em comportamentos estereotipados talvez tenha sido uma das características percebidas imediatamente pela professora/pesquisadora e pela turma que estudava no laboratório de informática, tanto que não houve questionamento nem exitação, o comportamento estereotipado apresentado pela aluna lhe garantiu naquele momento um olhar diferenciado; uma compreensão pouco comum e sem questionamentos;

um respeito que se manteve, pelo menos naquele grupo de alunos, até o final do ano letivo.

Refletindo sobre o primeiro encontro percebeu-se a necessidade de compartilhar informações com o professor especializado do turno em que Lua estudava, com a professora regente e com a estagiária que acompanhava a turma. Precisava tornar visível o que parecia não estar: Lua tem linguagem, mas não dispõe dela com força suficiente para expandir simbolicamente.

“É no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem em pensamento verbal (Vigotsky, 1934, p. 5) A palavra, signo por excelência, constitui a consciência; a consciência é semiótica. O signo modifica as relações interfuncionais. A verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor” (VIGOTSKY, 1934, p. 184)

Uma única visita ao turno vespertino foi suficiente para obter outras constatações sobre o processo de inclusão escolar em que Lua se encontrava. Num diálogo com o professor especializado, houve sintonia entre o que víamos e ouvíamos, porque era interpretado de um mesmo ponto de vista teórico e, num movimento complementar, ele já havia iniciado um diálogo com todos os profissionais da escola para que compreendessem essa interpretação.

Dialogar com a professora regente já se constituiu num diálogo com algumas resistências, iniciando pela descrição que fez do perfil da sua turma na qual, angustiada, fala de um grupo de alunos, em sua maioria meninos, composta de 25 alunos, com comportamento agitado, que assim como Lua necessitam de uma atenção diferenciada, numa sala de aula que não contribui com o bem estar dos mesmos por ser estreita e longa, prejudicando a acústica e se tornando muito quente.

Professora: ____ Ao receber Lua na minha sala fiquei um tanto quanto apreensiva, principalmente quando ela começou a entrar em confronto comigo e com os profissionais da escola. Até então eu nunca tinha tido uma aluna com autismo, as atitudes dela na primeira semana me assustavam e foram exaustivas. Ela queria se comunicar de alguma forma, provavelmente pelo fato de ser um ambiente novo para ela, pessoas novas que ela nunca tinha visto antes. Ela se comunicava comigo e

com os outros através de pirraças, muitos gritos, querendo nos agredir, entrava embaixo ou subia nas mesas para não realizar as tarefas. Naqueles momentos difíceis não sabíamos o que fazer, era um desafio, uma coisa nova, uma experiência nova.

Logo após, dialoguei com a estagiária:

Estagiária: ___ No meu primeiro dia de trabalho nesta escola foi um grande desafio porque nunca havia tido uma experiência como professora, muito menos para auxiliar uma aluna com Síndrome de Asperger. Quando o professor especializado me apresentou Lua, ela reagiu com uma pedrada e, ao longo de todo o dia fingia que eu nem existia, voltei para casa muito mal, pensei em desistir.

Dialogar com a professora e a estagiária foi ter a certeza de que precisávamos discutir políticas públicas e formação de professores assim como de futuros profissionais da educação.

Naquele mesmo dia, ainda no horário de entrada, a professora/pesquisadora acompanhava a rotina da escola em organizar as crianças em fila na quadra para cantar uma música antes de irem para a sala. Lua chegava atrasada, não por culpa dela, mas do transporte escolar e, correndo e puxando a mochila com rodas, entrou na quadra passando com a mochila em cima dos pés da pedagoga. Imediatamente a pedagoga virou-se para a professora/pesquisadora e disse que todos os dias Lua fazia isso, fazia questão de passar com a mochila dela em cima dos seus pés, mas ela (a pedagoga) não liga, ela entende. Entende o quê? Fiquei a me perguntar, enquanto observava Lua se posicionar em primeiro lugar na fila da sua turma (parecia ser um combinado, pois o que ficara em segundo agiu com muita tranquilidade) e inesperadamente retirou uma flauta de plástico da bolsa e acompanhou a música com a mesma suavidade que a música sugeria, com gestos de cabeça e movimentos dos dedos. Finalizada a música, cada turma subiu para a sala de aula com seu professor, a professora/pesquisadora perguntou à estagiária e à professora se Lua sempre trazia a flauta e elas responderam que não e nem sabiam porque ela havia trazido hoje. A flauta voltou para a mochila e não saiu mais. No entanto, Lua subia as escadas com um sorriso no rosto.

“Tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.” (BAKHTIN, 1992, p. 52)

II – OBJETIVOS

2.1 – Objetivo Geral

Projetar as contribuições dos jogos e brincadeiras como instrumentos de intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva.

2.2 – Objetivos Específicos

- Observar e identificar o potencial dos jogos e das brincadeiras como ações complementares ao planejamento do professor.
- Conhecer o olhar do professor sobre suas práticas inclusivas, seu interesse e formação.

III- METODOLOGIA

3.1 – Fundamentação Teórica da Metodologia

“Pensar conhecimentos científicos é pensar conhecimento sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que se implica em algo que quer conhecer, que se expõe ou não e que tem uma capacidade de representação. Logo, esse conhecimento é dialógico: para se fazer ciência em educação é preciso dialogar com o outro, pois o outro aparece em todos os espaços do diálogo.” (FRERE, 1970; 1974; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999)

Num diálogo permanente com os alunos e com a equipe de profissionais envolvidos na pesquisa busquei estabelecer uma relação crítica e criativa para que surgissem contribuições acerca da reflexão que trago sobre a intervenção pedagógica dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar e o quanto tais instrumentos serão facilitadores na construção de uma escola com princípios e práticas inclusivas.

A metodologia qualitativa empregada nesta pesquisa buscou a valorização e o resgate de um saber que foi construído na relação que cada um desses sujeitos estabeleceu com a realidade social e cultural em que estavam/estão inseridos. Foram cinco encontros que possibilitaram estabelecer o diálogo coletivo com as crianças participantes da pesquisa, nos quais se estabeleceram intervenções pedagógicas intencionais. Os encontros aconteciam na sala de recursos multifuncionais, uma vez por semana, com 1h de duração e a cada encontro as crianças se alternavam, com exceção da aluna Lua. Nesses tempos/espacos diferenciados fiz a função de mediadora mais experiente, assumindo a responsabilidade de ser o outro social que fomentaria o diálogo por meio de jogos e brincadeiras com regras claras e situação imaginária oculta.

“O desenvolvimento a partir de jogos, em que há uma situação imaginária e regras ocultas para jogos com regras claras e uma situação imaginária oculta, delinea a evolução do brincar das crianças.” (VYGOTSKY, 2007)

3.2 – Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada numa Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental localizada num bairro considerado de classe média, que apresenta boa infra-estrutura, como redes de água e esgoto, transporte público, posto de saúde municipal, bancos, supermercados e comércio local que atendem aos moradores da região. Localiza-se no município de Vitória, no estado do Espírito Santo.

O prédio da escola foi adquirido pela Prefeitura em 31 de dezembro de 2007, local onde funcionava uma instituição de ensino privado, iniciando suas atividades em janeiro de 2008, oferecendo o Ensino Fundamental de 9 anos em dois turnos de funcionamento.

Ainda em 2008 foram realizadas algumas adequações físicas no prédio escolar, objetivando comportar dezoito turmas de alunos assim distribuídas: oito turmas no matutino do 6º ao 9º ano com 172 alunos e dez turmas no vespertino do 1º ao 5º ano com 200 alunos, totalizando 372 estudantes. Em 2009, para atender à necessidade da comunidade, a escola ampliou o número de turmas no turno vespertino, passando a oferecer mais uma turma, possibilitando a inclusão de 25 novos alunos nas séries iniciais.

Em 2011, a escola conta com 10 salas de aula que comportam no máximo 25 alunos, sala de vídeo, professores, atendimento educacional especializado, pedagogas, coordenação, reforço, direção, sala específica para reprodução xerográfica, biblioteca, cantina escolar, cantina que distribui a merenda, laboratório de informática, secretaria, bem como uma quadra e parquinho com areia para os alunos do 1º ao 5º ano.

Esta unidade de ensino objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização, do acesso, da gratuidade, da permanência e do sucesso dos seus educandos no Ensino Fundamental. Democrática e participativa, existe como espaço de socialização do conhecimento acumulado pela humanidade e de desenvolvimento do educando, preparando-os para a prática da cidadania. Os principais objetivos dessa instituição são: a minimização do fracasso escolar e a qualificação do ensino que ministramos.

O ensino fundamental está organizado em séries e os currículos são organizados de acordo com o Art. 26 da LDB 9.394/96, em Componentes Curriculares - Base Nacional Comum e Componentes Curriculares, e uma parte diversificada.

Do 1º ao 5º ano, a Base Nacional Comum Curricular constitui-se de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Matemática e na parte diversificada: Inglês, além de oficina de dança no contraturno. Os temas transversais desenvolvidos são: Ética e cidadania; Diversidades culturais; Educação ambiental; Saúde; Orientação sexual; Trabalho e consumo e Temas locais.

Dentro de um marco filosófico marxista, entende-se que a educação está a serviço da formação integral do aluno, no intuito de levá-lo à autonomia, consciência, compromisso consigo mesmo e com o coletivo, enfim, cidadania ativa. Sendo assim, percebem a necessidade de resgatar alguns valores perdidos em nosso meio social como: solidariedade, respeito, ética, criticidade, inclusão na diversidade na construção de uma síntese entre vida, cultura e ciência.

O Projeto Político Pedagógico da escola está em processo de reavaliação e discussão, no entanto nele já consta o Projeto Educar para a Diversidade, discutido e elaborado durante o ano de 2008. O presente projeto vem pautado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, define quem é o sujeito da educação especial, currículo e a metodologia.

A escola se baseia na Política Nacional de Educação Especial e define como público alvo da educação especial os alunos com deficiência (impedimento de longo prazo, podendo ser física, mental ou sensorial), transtorno global do desenvolvimento (alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras) e altas habilidades/superdotação (potencial elevado em alguma área do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: acadêmica, liderança, artes, tecnologia, criatividade).

Características dos alunos acompanhados pela Educação especial, no ano de 2010

Estudam nesta escola, no turno matutino: 1 aluno com deficiência mental, 1 aluno com deficiência mental e hiperatividade, 1 aluno com altas habilidades/superdotação. No turno vespertino: 2 alunas com deficiência mental acometidas por paralisia cerebral, 1 aluna com transtorno global do desenvolvimento (Síndrome de Asperger), 1 aluno com deficiência mental e perda auditiva, 1 aluno cego, 1 aluna com baixa visão e 1 aluno com altas habilidades/superdotação.

O trabalho colaborativo e o atendimento contraturno (AEE)

O trabalho colaborativo possibilita o planejamento coletivo entre professor regente, professor especializado e equipe pedagógica nas ações educativas, sobretudo na pesquisa e disponibilização de recursos materiais e pedagógicos para melhor desenvolvimento da aula e compreensão do assunto estudado, flexibilização curricular, avaliações assistidas e, se necessário, pesquisa, elaboração e utilização de tecnologias assistivas.

Os alunos são contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, no contraturno, como garante a Política Nacional de Educação Especial/1994 e a Resolução nº 04/2009.

“O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.” (Resolução nº04/2009, art. 5º)

Equipe especializada

A escola dispõe de duas professoras especializadas na área de deficiência mental e transtorno global do desenvolvimento, uma em cada turno, e uma professora especializada na área de deficiência visual para atender todos os dias no turno vespertino e um dia o turno matutino, duas professoras na área de altas

habilidades/superdotação para acompanhar os alunos dos dois turnos, estando na escola quinzenalmente. Além de todo o suporte das estagiárias contratadas pela rede municipal para estar diariamente na sala de aula em que o aluno estuda, sendo duas estagiárias no turno matutino e quatro estagiárias no turno vespertino.

Formação e sensibilização de professores

Em 2010, as professoras da educação especial, com a colaboração e dedicação de um professor doutor da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES organizaram um grupo de estudos na intenção de desmistificar e superar os modelos médicos de deficiência. Conforme Fletcher (1996, p.7) “[...] tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.”

Os encontros mensais iniciaram em abril e se estenderam a dezembro, com a participação de professores, coordenadores, pedagogas, mães e estagiárias. O grupo de estudos contou com a presença ilustre da professora e escritora Ana Maria Lunardi Padilha, dentre outras duas palestrantes locais. O grupo de estudos em educação especial conquistou projeção e se tornou curso de extensão da UFES e também foi alvo de pesquisa para elaboração de monografia por estudantes de uma faculdade particular de nosso município. E será apresentado em formato de relato de experiência 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de política e administração da Educação que acontecerá em abril/2011, organizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, sob o título *“A processualidade de um grupo de estudos: reflexões sobre política e gestão educacional”*. Os encontros do grupo de estudos possibilitaram a leitura e discussão de textos e relatos de práticas pedagógicas por parte dos profissionais e estagiárias e, relatos de vivências com a criança e profissionais especialistas por partes das mães presentes.

A escola foi escolhida para esta pesquisa por pertencer ao sistema público de ensino municipal; demonstrar interesse em participar; possuir em seu espaço físico uma sala de atendimento educacional especializado com profissionais,

estagiários e recursos materiais e tecnológicos; ter em seu projeto político pedagógico a intenção de ser uma escola inclusiva; e por pertencer ao corpo docente a pesquisadora.

3.3 – Participantes

Participaram da pesquisa 21 alunos da turma do 2º ano do turno vespertino, os 5 professores e 1 estagiária. Essa turma composta por 25 alunos na faixa etária de 7 e 8 anos de idade, foi selecionada por fazer parte dela a aluna Lua, diagnosticada com transtorno global do desenvolvimento, mas especificamente Síndrome de Asperger característico do espectro autista. A aluna, em questão, chegou nesta escola este ano, oriunda de uma instituição de ensino da rede privada, e apresentou muita dificuldade de compreender o funcionamento da escola, a funcionalidade dos conhecimentos específicos e conquistar a aceitação dos colegas, visto que diante das dificuldades já mencionadas tornava-se muito agitada e desrespeitosa com as normas estabelecidas. A responsável pela turma era a professora que aqui será denominada P1 que demonstrou interesse pelo projeto de pesquisa.

Após a etapa de escolha da escola e da turma, foi estabelecida a seguinte dinâmica para realização da pesquisa: em cada encontro foram convidados cinco diferentes alunos, tendo em comum em todos os grupos apenas a aluna Lua, para desenvolver atividades lúdicas utilizando jogos e brincadeiras como instrumento de intervenção para a realização da observação participante. As atividades eram previamente estruturadas e planejadas, foi aberta a possibilidade de alteração a partir das sugestões que as crianças traziam, tinha como objetivo possibilitar a realização de uma tarefa coletiva e diferenciada das realizadas em sala, oportunizar a troca de informações e o contato com a diversidade humana.

Para além dos cinco encontros com o grupo de alunos que possibilitaram a observação participante em espaço e tempo diferenciados da sala de aula, realizei observações diretas nos diferentes espaços da escola.

Para contemplar o objetivo 2.2 participaram da pesquisa os professores e a estagiária da escola que estão diretamente trabalhando com esta turma e que concordaram em realizar uma entrevista individual semi-estruturada. Os cinco

professores e a estagiária foram abordados individualmente para participar, os que estiveram de acordo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendaram a entrevista.

Os pais e responsáveis receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinarem. As informações sobre os profissionais (P) e estagiária (E) que participaram aparecem na Tabela 1 e foram obtidas durante a entrevista individual.

Tabela 1 – Informações sobre participantes da pesquisa.

Identificação	Disciplina	Formação	Tempo de Experiência	Tempo nesta escola
P1	Todas	Pedagogia	19 anos	2 anos
P2	Inglês	Língua Portuguesa e Inglesa	15 anos	2 anos
P3	Artes	Educação Artística	24 anos	2 anos
P4	Ed Física	Educação física	17 anos	2 anos
P5	Informática	Matemática	7 anos	1 ano
E	-	-	-	10 meses

3.4 – Materiais

As observações dos encontros foram registradas no diário de campo e, posteriormente, transcritas para um protocolo de registro e análise de observação.

As entrevistas individuais com os professores e estagiárias foram realizadas a partir de um roteiro elaborado com o objetivo de compreender o professor no seu espaço e tempo escolar, seu interesse na proposta de uma escola inclusiva, sua busca pela formação continuada e, sua percepção quanto aos jogos e as brincadeiras como instrumentos pedagógicos que potencializarão o aprendizado coletivo.

3.5 – Instrumentos de Construção de Dados

Para realização da pesquisa foram necessários a elaboração de dois instrumentos para coleta de dados que foram intitulados: Entrevista individual para professores e Entrevista individual para estagiária e, seguido o protocolo utilizado por Salomão, S. J. (2001) e Tacca, M. C. (2000) para orientar as observações durante os encontros com os alunos.

As questões das Entrevistas Individuais foram organizadas considerando dados e informações relevantes sobre o entrevistado como o tempo de serviço naquela unidade de ensino e o tempo de docência. Posteriormente a elaboração das questões gerais sobre formação e educação inclusiva e, finalmente, questão relacionada diretamente ao tema da monografia: jogos e brincadeiras. Para conclusão da entrevista foi aberto espaço para que o entrevistado relatasse sobre questões consideradas importantes e que não estava no roteiro.

3.6 – Procedimentos de Construção de Dados

A pesquisa foi desenvolvida em sete etapas:

1ª Etapa: Contato com a direção da escola e seleção da turma;

2ª Etapa: Análise do interesse da professora regente, dos alunos e comunicação por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos responsáveis pelos alunos

3ª Etapa: Observações diretas da turma nos diferentes espaços da escola;

4ª Etapa: Planejamento das atividades do 1º encontro, seleção dos quatro primeiros alunos a participar das atividades junto com a aluna Lua, e realização do encontro.

5ª Etapa: Planejamento do 2º encontro, a partir da observação do 1º encontro e, assim sucessivamente;

6ª Etapa: Contato com os professores da turma e estagiária, para apresentação da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendamento das entrevistas individuais;

7ª Etapa: Entrevistas individuais e semi-estruturadas com os professores e estagiária.

Cada etapa será explicada a seguir.

1ª Etapa: O contato com a escola e a seleção da turma

A escola escolhida é a instituição de ensino na qual a pesquisadora atua como professora especializada no turno: matutino. A equipe pedagógica e a direção também demonstraram interesse na realização da pesquisa e foram bastante receptivas à proposta. A pesquisadora fez o contato pessoalmente e em reunião esclareceu os objetivos, procedimentos e benefícios após a realização da mesma. A definição da turma aconteceu concomitante, uma vez que a pesquisadora já acompanhava e conhecia os desafios que precisavam ser superados por aquele grupo.

2ª Etapa: Análise do interesse da professora regente, dos alunos e comunicação por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos responsáveis pelos alunos

A proposta de pesquisa foi apresentada novamente à professora em particular para que fosse estabelecida uma oportunidade de ficar mais à vontade caso desejasse não aceitar a participação na pesquisa ou para simplesmente tirar dúvidas. A professora se mostrou interessada.

O convite aos alunos era feito à medida que eram sendo chamados a participar dos encontros. Foram ao todo 21 crianças, que se alternavam em grupos de quatro, sendo a quinta criança a participante comum a todos os grupos, a aluna Lua.

A proposta da pesquisa chegou ao conhecimento dos pais via uma comunicação por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), em que esclarecia os objetivos e metodologia da pesquisa e solicitava a assinatura autorizando a participação da criança.

3ª Etapa: Observações diretas da turma nos diferentes espaços da escola

As crianças da turma da aluna Lua foram observadas nos diferentes espaços da escola: recreio, pátio de areia, quadra, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, nos eventos da escola e na própria sala de aula. Essas observações foram fundamentais para delimitar as ações posteriores da pesquisa, especificamente as atividades que foram realizadas junto às crianças que foram alvo de observação. O contato direto com o fenômeno em estudo foi importante para analisar as interações sociais de crianças-crianças, crianças-professores e crianças-espaço escolar. Foram realizados 16 registros das observações diretas nos oito diferentes espaços da escola, já mencionados, em horários diversos de acordo com a rotina da turma. Foram feitos dois registros para cada espaço em dias e horários diferenciados. Foram totalizadas 16h de observação distribuídas no período de setembro, outubro e novembro de 2010, todas registradas no caderno de campo conforme Tabela 2.

Tabela 2- Observação direta nos diferentes espaços da escola

Nº	Local da atividade	Data	Duração
1	Pátio de areia- brincadeira livre	09/09/2010	15h30 às 15h50
2	Sala de aula – aula de português	14/09/2010	13h às 13h50
3	Pátio de areia – brincadeira livre	16/09/2010	15h30 às 15h50
4	Recreio – brincadeira livre	21/09/2010	15h30 às 15h50
5	Laboratório de Informática – jogos	23/09/2010	14h40 às 15h30
6	Evento – apresentação de grupo convidado	28/09/2010	13h30 às 14h30
7	Sala de vídeo – filme	30/09/2010	14h às 15h30
8	Quadra – fila de entrada	05/10/2010	13h às 14h
9	Biblioteca – contação de histórias	07/10/2010	13h50 às 14h40
10	Sala de aula – aula de matemática	14/10/2010	13h às 13h50
11	Laboratório de Informática – jogos	19/10/2010	14h40 às 15h30
12	Recreio – brincadeira livre	21/10/2010	15h30 às 15h50

13	Biblioteca – leitura livre	26/10/2010	13h50 às 14h40
14	Evento – brincadeiras direcionadas	28/10/2010	14 às 15h
15	Quadra – brincadeiras direcionadas	04/11/2010	14h às 15h
16	Sala de vídeo – filme	09/11/2010	14h às 15h30

4ª Etapa: Planejamento das atividades do 1º encontro, seleção dos cinco primeiros alunos a participar deste encontro e realização do encontro.

Os encontros foram planejados para serem realizados em um único espaço da escola, diferenciado da sala de aula, na qual se constituía a sala de recursos multifuncionais na qual aconteciam os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE). A sala é composta por jogos, produções artísticas visuais dos alunos anexadas nas paredes e no varal rente a parede da porta de entrada, assim como produções plásticas e os materiais próprios para os alunos com deficiência visual. A sala do AEE contempla um salão, dois banheiros e um corredor, possui 3 armários, duas estantes com diversos jogos e livros de literatura, 01 computador com acesso a internet. O espaço da pesquisa foi escolhido com o objetivo de desmistificar que a sala era somente para este ou aquele aluno e oportunizar a acesso de todos.

Para cada encontro estava planejada uma atividade diferenciada a ser desenvolvida em grupo utilizando para a realização da mesma, diferentes recursos materiais: tesoura, cartolina, papel cenário, cola branca, cola colorida, cola com glitter, canetinhas, giz de cera e outros. Os recursos eram disponibilizados sobre a mesa antes dos alunos chegarem à sala, cada membro do grupo se apresentava inclusive a pesquisadora, a pesquisadora esclarecia o que desejava como produto final da atividade e as regras para realizá-las: definir o que fazer, como fazer e quais materiais utilizar em grupo e determinava o tempo para realização 40 minutos e depois os 20 minutos para descreverem o que acharam do trabalho e de como foi realizado.

Todos os encontros partiram desta sequência: disponibilizar os materiais, convidar os alunos, explicar o produto final da atividade, explicar as regras para realização da atividade e discuti-la ao final com o objetivo principal de avaliar a

proposta (jogos e brincadeiras), se auto-avaliar como integrante do grupo e perceber as contribuições que o outro pode lhe trazer.

A seleção dos alunos para cada encontro era aleatória, realizada pela professora, porque partia do pressuposto de que todos participariam. Eles já haviam compreendido que quatro dos cinco alunos se alternariam ao longo dos encontros.

Logo após cada encontro eram registradas no diário de campo a tarefa realizada, as “falas” dos alunos, a avaliação, auto-avaliação e a percepção das contribuições do outro. E posteriormente, no protocolo de registro e análise de observação, eram feitos registros complementares e uma análise do ocorrido.

Tabela 3 - Observação participante nos encontros

Nº	Atividade	Alunos	Data	Duração
1	Interpretação coletiva de uma história cantada	A1, A2, A3, A4 e Lua	21/10/2010	16h às 17h
2	Produção de texto coletivo a partir de imagens	A5, A6, A7, A8 e Lua	04/11/2010	16h às 17h
3	Produção artística abstrata coletiva	A9, A10, A11, A12 e Lua	11/11/2010	16h às 17h
4	Construção de bonecos	A13, A14, A15, A16 e Lua	18/11/2010	16h às 17h
5	Jogos de mesa	A 17, A18, A19, A20 e Lua	25/11/2010	16h às 17h

5ª Etapa: Planejamento do 2º encontro, a partir da observação do 1º encontro, e assim sucessivamente;

O planejamento de todos os encontros foi realizado sempre a partir das observações dos encontros anteriores, com o intuito de adequar as atividades realizadas com as crianças aos objetivos de nosso estudo.

6ª Etapa: Contato com os demais professores da turma e estagiária, para apresentação da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendamento das entrevistas individuais.

Os professores que se colocaram à disposição da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendaram a entrevista, conforme Tabela 4. A turma é acompanhada por uma estagiária contratada pela Prefeitura Municipal de Vitória para oferecer suporte nas ações pedagógicas inclusivas. Para preservar a identidade dos participantes foram denominados **P** os professores e **E** a estagiária.

Tabela 4 – Agenda das entrevistas individuais: professores/estagiária

Profissional/ Estagiária	Data	Duração
P 1	16/11/2010	13h às 13h50
P 2	16/11/2010	13h50 às 14h40
P 3	16/11/2010	14h40 às 15h30
P 4	23/11/2010	13h às 13h50
P 5	23/11/2010	13h50 às 14h40
E 1	23/11/2010	14h40 às 15h30

7ª Etapa: Entrevistas individuais e semi-estruturadas com os professores e estagiária.

As entrevistas individuais foram realizadas conforme a mostra a Tabela 4. O tempo de 50 minutos foi decorrente do horário disponível pelo professor, que compreende seu tempo de planejamento de aulas.

3.7 – Procedimentos de Análise de Dados

Para realizar a análise dos dados as informações foram divididas em dois momentos: no primeiro, foram descritas duas observações naturalísticas diretas (A e B) ocorridas nos diferentes espaços da escola e duas observações naturalísticas diretas (C e D) ocorridas nos encontros com as crianças; no segundo momento foram transcritos dois trechos da fala (E e F) de um professor e dois trechos da fala (G e H) da estagiária ocorridas durante a entrevista individual.

Os recortes que serão apresentados foram selecionados buscando compreender o olhar de cada um sobre os jogos e as brincadeiras, as práticas inclusivas, os interesses e as formações específicas

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 – Análise das observações diretas nos diferentes espaços da escola e nos encontros

Observação A

Pátio de areia – brincadeira livre	16/09/2010	15h30 às 15h50
------------------------------------	------------	----------------

Lua brincava na areia enquanto as crianças faziam fila para brincar no escorregador. Duas das quatro crianças que escorregavam se interessaram em saber o motivo da alegria da Lua em rolar pela areia. Questionaram a Lua o que estava fazendo e Lua não respondeu. Questionaram novamente, e Lua sorrindo jogou areia para o alto pegando no rosto de uma delas. As meninas gritavam desesperadamente por socorro diziam estarem sendo atacadas por Lua. A estagiária se aproximou e chamou Lua para sair do pátio, a coordenadora observou a situação de longe, as meninas exigiam providências e Lua continuava rolando na areia e sorrindo.

Observação B

Laboratório de Informática – jogos	19/10/2010	14h40 às 15h30
------------------------------------	------------	----------------

Os alunos da turma de Lua foram realizar uma atividade com jogos pedagógicos na sala de informática. Lua, de repente, se jogou no chão da sala, embaixo do computador, logo após ouvir barulhos que vinham do andar de cima. A colega que sentava ao seu lado perguntou por que ela estava se escondendo.

Lua: _ Medo, fogos!

Colega: _ Não são fogos, são as crianças que estudam na sala aqui de cima. Elas estão arrastando as mesas.

Lua: _ De crianças, medo não! Só fogos, bomba, trovão. (As duas riram e voltaram a jogar, cada uma no seu computador)

Observação C

Interpretação da história cantada	Alunos: A1, A2, A3, A4 e Lua	21/10/2010	16h-17h
-----------------------------------	------------------------------	------------	---------

A atividade planejada era ouvir e interpretar a história cantada intitulada “A nuvenzinha triste” de Bia Bedran, trocar ideias com os colegas e, a partir dos materiais disponíveis (tinta, papel cenário branco, pincel, pedaços de papel com nervuras e canetinhas), pensar coletivamente como representariam a interpretação do grupo.

A aluna A1 iniciava o diálogo com o grupo citando o que lembrava da história: nuvem, gotas de chuva (...). Lua imediatamente pegou o pincel e pintou todo o papel cenário branco com a tinta amarela. O grupo se assustou.

A2: _ Tá errado! Se tem chuva não tem sol. (Interpretando o amarelo como claridade solar, enquanto Lua continuava pintando).

A4: _ Às vezes tem sim. Aí dá o arco-íris.

A3: _ Eu faço a nuvem. (Pegou o lápis e riscou rapidamente antes que Lua terminasse de pintar com o amarelo).

A1: _ Então você faz a nuvem, ela faz a chuva, ele faz o arco-íris, eu faço a borboleta e Lua faz o sol.

Quando A1 terminou de falar, A3 já havia feito a nuvem e Lua já estava fazendo a aranha no céu ao lado da nuvem. O grupo a princípio ficou sem reação. E Lua iniciava o desenho de uma borboleta. Em silêncio cada um desenhava o que havia lembrado.

Observação D

Produção de texto coletivo	Alunos: A5, A6, A7, A8 e Lua	04/11/2010	16h às 17h
----------------------------	------------------------------	------------	------------

A atividade planejada era de recortar de uma revista uma figura que achasse interessante. Foram disponibilizadas tesouras, revistas, cola branca, papel ofício branco, caixa de lápis de cor e um lápis. Depois que recortaram, solicitei que criassem uma história que envolvessem todos os recortes: A5 recortou um carro, A6 uma mulher vestindo calcinha e sutiã, A7 uma criança com boneca no colo, A8 uma jovem atriz sentada com as pernas cruzadas e Lua recortou um homem adulto vestindo terno e gravata fazendo cara feia. Todos apresentaram seus recortes.

A6 questionou a Lua: _Porque você cortou esse homem feio?

Lua: _ Careta! Soltou pum (e riu em seguida).

A7: _ Professora, a gente vai ter que colocar ele também?

Pesquisadora: _ A regra é elaborar uma história com todos os recortes.

A5: _ Lua pode cortar outro?

Pesquisadora: _Lua, você quer recortar outra figura?

Lua: Não. O homem sentiu cheiro de pum. Cola aí.

A6: _ Deixa a gente coloca ele também (com um suspiro de decepção).

O homem que Lua havia recortado se tornou o pai de uma criança, recortada pela aluna A7, e esposo traído da mulher que vestia calcinha e sutiã, recortado pela aluna A6. Mas ele só descobre a traição da mulher porque no trabalho a copiadora de papel queimou e o cheiro ruim era tão forte que ele não pôde trabalhar mais. No final ele desmaia ao descobrir que a mulher era modelo e desfilava semi nua. Depois que definiram a história e a sequência das figuras, colaram cada cena em um papel e criaram o ambiente pintando com lápis de cor.

4.2 – Análise interpretativa da entrevista do professor e da estagiária.

Trecho da fala (E)

P 1	16/11/2010	13h às 13h50
-----	------------	--------------

Pergunta: Como você acha que os jogos e brincadeiras podem ser usados para

que se constituam uma 'intervenção pedagógica'? Você poderia colocar exemplos?

Resposta: Podem ser usados na sala de aula uma vez por semana, por exemplo. Coloco jogos de madeira pedagógicos que tem números e letras, para eles brincarem. É um momento livre descontraído.

Trecho da fala (F)

P 1	16/11/2010	13h às 13h50
-----	------------	--------------

Pergunta: No contexto da educação inclusiva, os jogos e brincadeiras também são uma possibilidade de intervenção pedagógica? Por quê?

Resposta: Acho que sim. Mas tem que ter uma estagiária na sala. Lua precisa de alguém ao seu lado para ela não atrapalhar os colegas nem agitar a sala.

Trecho da fala (G)

E 1	23/11/2010	14h40 às 15h30
-----	------------	----------------

Pergunta: Você acredita que os jogos e as brincadeiras são uma possibilidade de intervenção pedagógica? Justifique.

Resposta: Sim. Eu converso muito com a estagiária que está acompanhando a aluna do 1º ano. A professora da turma é excelente, ela trabalha muito com jogos e brincadeiras e as crianças aprendem muito, trabalham muito coletivamente e adoram vir para a escola.

Trecho da fala (H)

E 1	23/11/2010	14h40 às 15h30
-----	------------	----------------

Pergunta: Essas foram as últimas perguntas. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada?

Resposta: Sim. Hoje eu fico muito satisfeita por ter tido essa oportunidade de estagiar na educação especial, mas foi muito difícil. Passou por aqui três professores especializados porque eles abandonavam a rede municipal de Vitória para assumir em outro município e na federal, cada chegada era uma expectativa e isso me deixava mais tensa. Com isso, Lua teve muitas recaídas, se tornou agressiva, não queria obedecer ninguém. Ela se recusava a ficar na sala, não tinha nenhuma relação de afeto comigo, falava palavras soltas, corria pelo pátio e arredores da escola e muitas vezes se escondia. Mas hoje fico satisfeita porque os coleguinhas da Lua estão mais próximos dela, ela me olha nos olhos, se estou triste ela percebe e é capaz de passar a tarde inteira ao meu lado, ela diz que vai cuidar de mim. Ela está mais comunicativa e mais alegre com a escola, e o mais importante, está lendo palavras e fazendo tentativas de leituras de pequenos textos por iniciativa própria, não sai mais da sala de aula, brinca com todo mundo e respeita a todos. Por vezes se irrita, não deseja fazer a atividade, sente sono. Mas qual deles (se referindo aos demais alunos da sala) às vezes também não se sentem assim. Fico emocionada ao falar dela, porque aprendi muito.

Discussão teórica dos Resultados

A partir das observações, constatei que existia um olhar negativo dos colegas de sala para com a aluna Lua tanto nos espaços diferenciados quanto no espaço organizado para o encontro com um número menor de crianças que se configurava numa personificação daquilo que não era positivo, agradável, correto. O fato é que as características clinicamente apresentadas sobre a pessoa com síndrome de Asperger: prejuízo severo e persistente na inclusão social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; prejuízos clinicamente significativos nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento, são perceptíveis nas relações em que Lua estabelece com o outro e com o ambiente que a cerca. No entanto, também é constatada que aquele que se “arrisca” a estar com Lua e dialogar com seu universo comprova que os diagnósticos clínicos não são um fim em si mesmos, são apenas indicadores para convidar o outro a um olhar mais sensível e diferenciado para o sujeito que se apresenta e que se constitui de uma história e de um contexto social e cultural que representam seus valores.

Nas observações é possível distinguir: o olhar que limita, do olhar que potencializa. No pátio de areia ninguém compreendeu que o desejo de Lua era de continuar brincando na areia sem intervenções e/ou que jogando a areia para o alto estava na verdade respondendo a pergunta das colegas de que rolar na areia era divertido. Na sala de informática a colega que sentava na cadeira e usava o computador ao lado de Lua foi capaz de ver, questionar, escutar, compreender e dialogar com ela, quando explicou que o barulho que acontecia não era motivo de preocupação.

Na atividade de desenho proposta no encontro com o grupo de crianças, houve, a princípio, resistência e a imposição da dualidade dos termos: certo e errado, surgindo neste contexto como única possibilidade de avaliação. A aluna A4 tentou estabelecer uma mediação e na tentativa de compreender Lua (ou desejar compreendê-la) tentou dialogar com o grupo. Mas Lua já lançava outra situação problema: a aranha no céu. O diálogo então se perde. Perde-se também a oportunidade de potencializar a criatividade, a fantasia e de perceber que há outras possibilidades para além do comum, do formatado, do padronizado. A última observação selecionada retoma essa possibilidade de desmistificar o mundo perfeito, feito de pessoas bonitas, elegantes e sinceras. Resignifica nossos valores diante de uma nova realidade que se apresenta e torna comentários estereotipados fora de moda, muito embora não seja adepta do modismo. Nesta proposta foi apresentada às crianças a regra INCLUIR, ainda que um homem feio que fazia careta por ter sentido cheiro de pum. O fato é que aproveitaram a oportunidade de criar, de forma prazerosa e divertida, construída no coletivo e para o coletivo.

Os alunos, após esta experiência, passam a compreender de forma bastante instigante que juntos agregamos valores, culturas, conhecimentos e aprendemos a Ser e Estar numa sociedade intercultural, para além do multiculturalismo, por possibilitar o diálogo com a diversidade e não somente o reconhecimento dela. Essa nova relação social que se apresenta, e da qual somos partes, facilita ver, compreender e respeitar o outro na forma em que se projeta socialmente.

Diante dos trechos das falas dos profissionais e da estagiária apresentados, fica claro o reconhecimento da importância da formação

continuada e dos jogos e brincadeiras como possíveis instrumentos de intervenção pedagógica, preocupa-me no primeiro trecho a banalização de tais instrumentos de trabalho minimizando-os a “momento livre descontraído”. Falta a este profissional fundamentação teórica para o uso de jogos e brincadeiras como instrumentos de intervenção pedagógica e uma reflexão para combater a “razão indolente” defendida por Boaventura, como formas acomodadas do pensamento. Nesta ocasião, chamo atenção para o fato de que a formação continuada deveria resgatar o respaldo legal que permite a formação inclusa na carga horária de trabalho garantindo a presença e a qualidade em sua participação. Estudos no horário noturno tornam-se para muitos uma terceira jornada de trabalho e impossibilita a participação do estagiário, como a E, por estudar à noite.

Outras implicações que surgiram dizem respeito à concepção filosófica, epistemológica, metodológica em que se firma a proposta de educação inclusiva nesta instituição escolar ao considerarem pertencer a uma escola inclusiva simplesmente por constar na equipe uma professora especializada e, entre os alunos, uma variedade de deficiências. Projeta uma nova demanda para o próximo grupo de estudos daquela equipe: compreender o contexto sócio-histórico em que a proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais se constituiu e, sobretudo conceber reflexões coletivas sobre o currículo que envolvam toda comunidade escolar, prevendo conceber uma identidade institucional. Segundo Stuart Hall (1999), os conceitos de identidades são, na verdade, construções discursivas que só se legitima a partir do momento que os contextos culturais assim o permitem.

Há dois elementos comuns a todas as entrevistas com os profissionais que diferem da entrevista com a estagiária. Dela surgem respostas fundamentadas em vivências e relação afetiva com o aluno. E quantos são os outros elementos que constituem o silêncio do professor, as frases curtas e as respostas pontuais? O que eles trazem de informação? A motivação que move o professor para o estudo é a mesma motivação que o impulsiona para uma prática diferenciada e inovadora? Ou não há motivação para impulsionar a prática? Então que motivação é essa que leva a buscar o conhecimento? Ou a busca não era pelo conhecimento, mas pelo certificado? O silêncio nos move a várias reflexões. Se a busca era pelo certificado, nos instiga a outros tantos debates que inicia na

avaliação de desempenho e no acréscimo do salário. Mas a avaliação por desempenho não seria dispor a cultura a mercê do capital? É possível enfrentar essa lógica? A busca por melhores salários não seria instigar uma discussão para a valorização do professor, do futuro professor (estagiário) e da própria escola pública?

A objetividade das frases curtas na entrevista com cada professor difere da necessidade da estagiária de falar e de ser escutada. Ela deseja manifestar seus desejos e anseios, prazeres e dissabores da experiência de ser estagiária numa escola que ela definiu claramente estar em processo de vir a ser inclusiva, por ter a clareza que não bastam alunos e professores especializados para defini-la de tal forma. A estagiária fala de um lugar que ainda não ocupa com propriedade, pois lhe falta tempo para planejar com professor e demais pessoas da equipe; formação específica; e em alguns casos, professores especializados para orientá-la e, quando o tem não é diariamente. Muitos desses professores especializados são itinerantes, ou seja, dividem a carga horária de 25hs/semanais de trabalho entre duas escolas e desta forma, instituem uma política compensatória que deseja alcançar o máximo de escolas por um menor custo/benefício. E nesta realidade vai se configurando a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e tratando a inclusão de maneira simplória e desqualificada. Nesta realidade também vão surgindo os futuros profissionais da educação: alguns encantados, outros desacreditados na educação inclusiva. É preciso emergir uma nova cultura política emancipatória. Os estagiários, em muitas situações, passam a ser: a única referência da criança; a única possibilidade para o professor conseguir dar aula para os demais; a única esperança para a família que deseja o bem estar do filho e atenção individualizada; o único disponível para ajudar, nos diferentes tempos/espacos da escola. É de fato uma naturalização da desvalorização do profissional da educação e do espaço de apropriação de conhecimentos científicos. Estamos novamente presenciando o sucateamento das escolas públicas e evidenciando o fracasso escolar, que não iniciou com o movimento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas permanece concomitante as ações da educação especial.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa pretendeu-se investigar as contribuições dos jogos e brincadeiras como instrumentos de intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva em um contexto pedagógico institucionalizado de ensino fundamental.

Historicamente as brincadeiras sempre estiveram presentes na educação infantil sendo, em 1998, legitimada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Diante do contexto da política educacional do município de Vitória, em que a secretária de educação apresenta uma proposta de formação continuada para o ano letivo de 2011 cuja culminância é a elaboração das diretrizes curriculares municipais, o presente estudo traz abordagem pós-crítica buscando refletir sobre o currículo e metodologia nesta realidade social multifacetada.

Neste sentido, o desenvolvimento humano é um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por um outro social, e o resultado desta pesquisa aponta a necessidade dos professores do ensino fundamental compreenderem a importância da brincadeira e suas implicações para o desenvolvimento global humano. Neste contexto destaca-se o direito dos profissionais da educação à formação continuada em serviço para uma análise qualitativa dos processos de constituição do sujeito da aprendizagem do aluno com deficiência.

Diante das experimentações facilitadas pela pesquisa, os jogos e as brincadeiras possibilitam um movimento dialético entre o pensamento, a linguagem e o afeto e promovem tempos/espacos de diálogo com a diversidade.

Neste estudo não se pretende responder a todas as questões que emergem nele, mas as reflexões sugeridas nos remetem a pensar na educação escolar inclusiva para além da escola, num contexto de políticas públicas e de diálogo aberto com as outras áreas de produção de conhecimento científico, como a medicina.

O cotidiano escolar já demanda discussões sobre a formação do professor e do estagiário, da relação dos alunos com deficiência neste tempo e espaço institucionalizado, práticas e possibilidades de intervenção pedagógica, propondo os jogos e as brincadeiras como instrumentos de trabalho que potencializam o

planejamento do professor e motiva a participação do aluno, sendo esta a certeza da inclusão.

Através das intervenções com as brincadeiras e os jogos no cotidiano escolar da aluna Lua, foi possível constatar o início de um processo de inclusão, a qual necessita ser fortalecida nos próximos anos letivos desta criança.

Reconhecer os jogos e as brincadeiras como meios de aprendizagem que privilegiem também os alunos do ensino fundamental, possibilitando o diálogo entre as modalidades de ensino, neste caso, diretamente com a educação infantil, é de suma importância, potencializando a proposta do município em ciclos de aprendizagem, conceito que prevê um diálogo permanente entre modalidades e um currículo contínuo.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na História.** In: **PRIORE, Mary Del. História das Crianças no Brasil.** São Paulo:Contexto, 1999.
- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir. 3ª edição.** Campinas: Papyrus, 2001
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise. De; BARRETO, Maria Aparecida S. C.; VICTOR, Sonia L. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BUJES, M. I. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 1ª. ed. Porto Alegre, Universidade, 2000.
- Condemarím, M. (et all) (1989). **Maturidade escolar: Manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar.** Traduzido por Inajara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.
- DE CARLO, M.M.R.P. **Se essa casa fosse nossa - instituições e processos de imaginação na Educação Especial.** São Paulo: Plexus, 1999.
- DELFRATE, C. B; SANTANA, A. P. O; MASSI, G. A. **A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331. Abr./jun.2009
- DSM-IV, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais e de Comportamento, descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas** tradução Sérgio Miola – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (p. 21 - 34).

ESPÍRITO SANTO. Secretaria do Municipal de Educação de Vitória. **Plano de trabalho 2008/2009**. Vitória, 2008.

FLETCHER, R.H.; FLETCHER, S.W.; Wagner, E.H. **Epidemiologia clínica: elementos essenciais**. 3ª edição, Artes Médicas, Porto Alegre, 1996. 6.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

González Rey, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

GRANDIN, T. **Uma menina estranha**. Tradução: Sergio Flaksman. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JACOBY, Sissa (Org). **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KELMAN, Celeste Azulay [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silviane Barbato. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010.

LIMA, M. A. C. **Avaliação de um programa educativo extra escolar desenvolvido em uma obra social do Espírito Santo**. Seminário de Educação Inclusiva. Vitória, set. 2002. CD-ROOM.

_____. **Terceiro setor: possibilidades de novas oportunidades educativas**. 2005. 15 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização em gestão estratégica para organizações do terceiro setor) – Faculdade Salesiana de Vitória, Vitória, 2005.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus; 1997 (p.7 – 38).

Mitjás Martínez, A. (2004) "O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais". In: Simão, L.M.; Mitjás Martínez, A. (Orgs.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar: uma questão médica? Em: TOZZI, Devanil A. et alii (org.) Série Idéias. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo: FDE, n.06, 1990. P. 29-31.

OLIVEIRA, Edna Castro. **Os sentidos da inclusão na diversidade: algumas aproximações**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória, v. 15, n. 30, p. 49-71, jul./dez. 2009.

Organização Mundial de Saúde (1993). **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID**. Porto Alegre: Artes Médicas.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. JESUS, Denise Meyrelles de ET all (Orgs.) – Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. (p. 135 – 144).

_____. **Práticas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Fundo de Cultura SA. Lisboa, 1967.

PINO, Angel. **O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos CEDES n.24. Ed. Papyrus. Campinas, São Paulo, 1991

SALOMAO, S. J. (2001). **Motivação social: Comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos**. 183 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília

SANTOS, Boaventura de Souza. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v.4) (p. 279 – 316).

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO, F.B.J. e colaboradores. **Autismo infantil**. São Paulo, Memnon, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p. [Resenha].

SOBRINHO, Reginaldo Celio. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus**

(suas) filho(a)s: construindo caminhos. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOUZA, T. Y.; BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano; aspectos históricos e tendências atuais.** Fractal: Revista de Psicologia, v.20 – n2, p.357-376, Jul./Dez.2008

TACCA, M. C. (2000). **Ensinar e aprender: A construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas.** 257 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

TOZZI, Devanil A . et alii (org.) Série Idéias. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo: FDE, n.06, 1990. P. 29-31.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1986-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.** 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. P. H. **Psicologia e educação da infância,** Estampa, Lisboa, 1975.

WILLIAMS, Cris; BARRY Wright. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais.** São Paulo: M. Books do Brasil, Ed. Ltda, 2008. (p. 03-12).

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, set./dez. 2007

Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br>

APÊNDICES

A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES E ESTAGIÁRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entrevista Individual – Profissionais e Estagiária

Senhor(a) professor(a):

Convido o(a) senhor(a) para participar de uma entrevista individual, que fará parte de uma pesquisa sobre **JOGOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER** pela qual sou responsável. Esclareço que a sua participação na entrevista é voluntária, e que você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar.

Sou aluna do curso de Especialização em desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras como instrumento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Este estudo não tem risco para seus participantes, e beneficiará crianças, pais e professores, pois ele visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos professores e das instituições de ensino e, assim, melhorar o atendimento oferecido às crianças e pais, na escola.

Para a realização do estudo será necessário realizar uma entrevista individual com os professores e a estagiária que estão trabalhando envolvidos diretamente com o processo de aprendizagem da aluna com Síndrome de Asperger, conforme a disponibilidade dos mesmos. Este registro será para uso exclusivo da pesquisa, e não será divulgado, através de qualquer meio, em nenhuma hipótese. O participante da entrevista será, desde o início, identificado através de nome fictício que irá preservar sua identidade. Ênfase que a identidade do entrevistado, e da própria escola, será mantida em total sigilo, em qualquer circunstância. Como colocado anteriormente, a participação na entrevista é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever. Informo também, que a entrevista terá no máximo uma hora de duração.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone(027) 99019888 ou no endereço eletrônico marianallima@yahoo.com.br

Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Cordialmente,

Mariana Aguiar Correia Lima

Sim, concordo em participar da entrevista.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Atividades com as Crianças

Senhores Pais ou Responsáveis,

Convido seu(sua) filho(a) a participar de um atividade coletiva, que fará parte de uma pesquisa sobre **JOGOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER**, pela qual sou responsável. Esclareço que a participação de seu (sua) filho(a) é voluntária, e que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar. Caso ele(ela) aceite o convite, gostaria de sua autorização para registro escrito das observações que farei e que auxiliarão na análise da referida atividade.

Sou aluna do curso de Especialização em desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras como instrumentos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Este estudo não tem risco para seus participantes, e beneficiará crianças, pais e professores, pois ele visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos professores e das instituições de ensino e, assim, melhorar o atendimento oferecido às crianças e pais, na escola.

Para a realização do estudo será necessário realizar cinco atividades, em cada uma participará um grupo de cinco crianças dentre elas uma aluna com Síndrome de Asperger. As atividades terão, no máximo, a duração de 1 hora, e consistirão em brincadeiras e jogos coletivos orientados pela pesquisadora. As atividades serão registradas através de anotações, sendo este registro para uso exclusivo da pesquisa e não será divulgado em nenhuma hipótese. As crianças participantes das atividades serão, desde o início, identificadas através de nomes fictícios que irão preservar sua identidade. Ênfase que a identidade dos participantes, e da própria escola, será mantida em total sigilo, em qualquer circunstância. Os dados obtidos, a partir da análise das atividades, serão utilizados apenas e tão somente para os objetivos da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone(027) 99019888 ou no endereço eletrônico marianallima@yahoo.com.br

Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Cordialmente, Mariana Aguiar Correia Lima

Sim, autorizo a participação de meu (minha) filho(a) _____
na atividade coletiva envolvendo jogos e brincadeiras.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E ESTAGIÁRIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSORES/ ESTAGIÁRIA

Este estudo pretende pesquisar as contribuições dos jogos e das brincadeiras como instrumentos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Para a realização do estudo serão realizadas cinco atividades, em cada uma participará um grupo de cinco crianças dentre elas uma aluna com Síndrome de Asperger. E para complementar as observações buscaremos reflexões nas entrevistas individuais que serão realizadas com professores e a estagiária da turma.

I. Introdução

-Confirmar se os entrevistados preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido para a mesma que foi entregue no primeiro contato da pesquisadora com o entrevistado, no qual foi agendado a data e o horário da pesquisa.

-Registrar os dados de identificação da entrevista: data de realização, horário da pesquisa e nome fictício (ex: P1).

II. Aquecimento Inicial: Criação de um clima de confiança com o entrevistado:

1. Apresentação do entrevistador.

2. Esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas.

3. Dizer: “Eu vou lhe fazer algumas perguntas sobre questões importantes para a pesquisa. São perguntas para as quais não existem respostas certas nem erradas, sendo assim, a idéia é que você responda cada pergunta de acordo com a sua opinião.”

III. Perguntas:

Nome Fictício do Entrevistado(a) _____

Data: _____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

Tempo de docência: _____ Tempo de serviço nesta escola: _____

Disciplina: _____

Formação: _____

- 1) Você participa ou participou de algum curso na área de Educação Inclusiva? Qual?
- 2) A sua escola oferece curso na área de Educação Inclusiva? Você já participou de algum? Justifique sua resposta.
- 3) Qual importância você atribui a formação continuada em serviço?
- 4) Na(s) turma(s) em que dá aula tem algum aluno com necessidades educacionais especiais?
- 5) Qual é seu maior desafio na mediação com esse aluno para que ocorra a aprendizagem? Como pretende superar?
- 6) Qual a importância da presença na escola de um profissional especializado?
- 7) Você considera a sua escola uma Escola Inclusiva? Justifique
- 8) Você acredita que os jogos e as brincadeiras são uma possibilidade de intervenção pedagógica? Justifique.
- 9) Como você acha que os jogos e brincadeiras podem ser usados para que se constituam uma 'intervenção pedagógica'? Você poderia colocar exemplos?
- 10) No contexto da educação inclusiva, os jogos e brincadeiras também são uma possibilidade de intervenção pedagógica? Por quê?
- 11) Essas foram as últimas perguntas. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada?

As próximas são somente para a estagiária

- 12) Quais os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Vitória de formação continuada em serviço para estagiários atuarem na Educação Inclusiva?
- 13) O que você acha do Município de Vitória contratar estagiários para acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais?

IV. Agradecimento.

D – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO

Encontro nº	Data:
Horário início:	Horário término:
Título da atividade:	
Alunos:	
Desenvolvimento:	
Materiais:	
Local:	
Registro e análise das observações realizadas:	

E – PROTOCOLO DE REGISTRO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO DE REGISTRO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO A	Data:
Local:	Atividade:
Descrição do ocorrido:	
Análise:	

RELATÓRIO FINAL DO RENDIMENTO ESCOLAR DE LUA

Quadro clínico: o passo inicial

- Descolamento de placenta;
- Autista (F84.0), Atraso de linguagem (F80.0), Deficit de Atenção e Epilepsia (G40.0)
- Necessita de acompanhamento neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional.
- Atendimento fonoaudiológico realizado nas segunda-feiras, no turno matutino.
- Atraso na fala e episódios de convulsão.
- Toma medicamento controlado.
- Atualmente com 8 anos, cursando 2º ano A

Situação Pedagógica: outros passos para além do quadro clínico

Estratégias propostas e resultados alcançados no AEE

Foi realizada uma investigação inicial dos interesses, habilidades e conhecimentos científicos já adquiridos por meio da oralidade, ditado e problemas de raciocínio lógico. A partir dessa sondagem foi elaborado um Plano de Trabalho específico para a aluna descrevendo as estratégias que seriam utilizadas no trabalho do contraturno.

Os objetivos: Desenvolver a oralidade, ampliar vocabulário, ampliar registro gráfico com sentido, dominar leitura de palavras, incentivar leitura de textos, desenvolver noção temporal e espacial, lateralidade. Foram utilizados como recurso pedagógico músicas, livros literários, computador para digitação, jogos online, jogos de madeira, massa de modelar, tela de quadro, revistas, revistas em quadrinhos, atividades escritas, relógio de parede e produção de cartazes.

Lua demonstrou interesse e curiosidade pela atividade. Ela produz com facilidade e agilidade, o que demandou constantemente atividades extras, para além do planejado. Em todas as atividades foram feitos combinados que

perpassavam pelo tempo de realização, organização e cuidados. O material do dia era apresentado e disponibilizado sobre as mesas da sala na sequência do planejamento. Havia flexibilidade para a aluna trocar a ordem da realização das atividades, mas era necessário realizar todas. Desta forma, Lua passou a respeitar as regras e administrar o tempo, oportunizando um tempo maior para a atividade que mais a interessava.

Ao final do segundo trimestre percebi a necessidade do AEE coletivo, de tal forma que possibilitasse a aluna desenvolver as atividades em grupo. Por motivos de saúde e incompatibilidade de horários, Lua esteve mais ausente no AEE do terceiro trimestre.

Desta forma, o atendimento educacional especializado oportunizou observar individualmente a criança e perceber seus potenciais de aprendizagem o que veio a colaborar com a criação de instrumentos e elaboração de estratégias a serem utilizadas em sala de aula.

Outras observações do ano letivo/2011:

No período de fevereiro a abril, a aluna Lua foi acompanhada pelo professor da educação especial Paulo². Em Março, a estagiária **E**³ chegou à escola e passou a acompanhar a turma do 2º ano A. Em maio, a professora Sandra⁴ veio ocupar a vaga deixada por Paulo e dar continuidade ao trabalho colaborativo junto a estagiária **E**. Em julho, a professora Sandra se despede e o turno vespertino só volta a ter professora de educação especial (Ana⁵) em meados de agosto e somente com carga horária de 10hs/ semanais, que se mantém até hoje.

A equipe que se manteve permanente desde o início deste ano letivo foi a professora regente **P1**⁶ e a estagiária **E**. Desta forma, para complementar este Relatório foi necessária a colaboração das mesmas.

Lua apresentava resistência em permanecer em sala de aula e respeitar as normas escolares, demonstrando variação de humor e agressividade com colegas e funcionários da escola. Foi trabalhado com a aluna a compreensão do espaço

² Nome fictício

³ Estagiária participante da pesquisa

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

⁶ Professora participante da pesquisa

físico da escola e da organização, além dos valores, principalmente respeito. O professor Reginaldo se preocupou em reunir a comunidade escolar (secretária, ASG, cozinheiras, diretora, coordenadoras e todos os professores) para esclarecer o trabalho que seria desenvolvido com a aluna, além de se preocupar em criar vínculo com os demais alunos da turma da Lua, utilizando-se da música como meio de intervenção. Durante este período, a mãe da Lua era informada constantemente do comportamento da filha na escola e por vezes, chamada para ajudar a solucionar problemas junto à equipe. A professora Sandra deu continuidade no desenvolvimento de vínculos afetivos desenvolvendo o Projeto intitulado Diversidade, utilizando contação de histórias e vídeos. A professora Ana, com carga horária reduzida, deu continuidade ao projeto criando caderneta para a aluna com seus horários de aula, disciplinas, nome dos professores e dias da semana, para que pudesse reduzir a ansiedade da aluna e compreender o tempo-espaço das ações propostas pela professora; foi elaborada uma ficha de avaliação utilizando carinhas com expressões alegre, muito alegre, triste e sonolenta para dar retorno diário do seu comportamento na escola, principalmente para auto avaliação da aluna, estabelecendo um meio de comunicação com a família; foram realizados encontros com grupos de no máximo cinco crianças, que se alternavam a cada encontro, após ser percebida a necessidade de possibilitar aos alunos um momento de realização de atividade coletiva e descontraída em espaço diferenciado para que pudessem perceber os seus potenciais e de seus colegas, desta forma estabelecendo respeito as diferenças e especificidades de cada ser humano.

No início do terceiro trimestre, Lua compreendia as normas de funcionamento da escola, de utilização dos espaços (sala de aula, sala do AEE, biblioteca, laboratório de informática, pátio, quadra), tempo das aulas e a troca de professores. Quanto a relação afetiva com os colegas e a professora **P1** teve uma melhora significativa pois hoje demonstra carinho e recebe dos colegas tanto da sua sala, quanto de outras, demonstrações afetivas (abraços, beijos, compartilhamento de lanche, brinquedos e materiais escolar). Lua é hoje uma aluna que costuma fazer perguntas, comunica suas respostas com clareza, é atenta as explicações, agenda seus compromissos escolares, faz atividades, trabalhos e provas com organização, permanece assídua as aulas, realiza

pesquisas e tarefas solicitadas, respeita os professores e funcionários da escola, participa ativamente das tarefas propostas em classe e acata regras estabelecidas para uma boa convivência do grupo. É uma criança de 8 anos que apresenta as mesmas necessidades de atenção e orientação como todas as outras crianças da escola.

Quanto aos conhecimentos específicos

No final do primeiro trimestre, nos momentos em que Lua permanecia em sala de aula demonstrou que conseguia realizar algumas atividades sem depender tanto da atenção da professora; conhecia o alfabeto; números, quantidade e sequência numérica; no projeto da Copa, envolvendo assuntos de ciências naturais e sociais, Lua se destacou ao desenhar as bandeiras dos países sede a partir da pesquisa feita com sua mãe; o projeto de música desenvolvido pela professora também despertou interesse na aluna pelos clips e momentos de interação com os colegas de sala; permanecia nas aulas de artes, educação física e informática com interesse nas atividades propostas; só passou a permanecer nas aulas de inglês quando chegou a estagiária na escola para mediar o que a professora falava; o momento do recreio sempre foi o de lanche e brincadeiras, ainda que sozinha, as brincadeiras aconteciam preferencialmente no parquinho; a biblioteca era espaço de refúgio e leituras de revistinhas da Turma da Mônica.

No final deste ano letivo, concluímos que Lua teve um grande rendimento no seu processo de aprendizagem quando demonstrou não ter dificuldade em transcrever as atividades do quadro para o caderno, tanto escritas com letras de forma, quanto escritas com letra cursiva; leituras de palavras isoladas e tentativas de leitura de pequenos textos; escreve palavras que já reconhece; as palavras que estão fora do seu contexto ela identifica e escreve a letra inicial e final; realiza adição com números de um algarismo utilizando figuras e material concreto; percebe os acontecimentos ao redor mas ainda não diferencia relação entre seu modo de viver e o de outras pessoas; apresenta em suas narrativas conceitos de tempo ao narrar o ocorrido nos finais de semana ou o que já está planejado com a família; se percebe como parte de um grupo familiar e se distingue enquanto pessoa com características próprias alimentando uma imagem positiva de si; demonstra percepção das características comportamentais do outro ao fazer

imitações; percebe as limitações físicas e intelectuais do outro e o respeita; descreve localização, características e espaços internos de sua residência; observa, descreve, desenha, explica e compara paisagens urbanas e rurais; percebe que as condições de higiene pessoal e ambiental têm relação com a saúde.

Desta forma, reconhecemos que Lua teve um avanço extraordinário: na percepção de si mesma, do outro e do meio ambiente (contexto) que a cerca, mas ainda precisa dominar conteúdos específicos referentes ao 2º ano. A criança demandou de um tempo enorme para compreender os espaços-tempos, as normas e o funcionamento da escola, além da equipe, também ter demandado um enorme tempo para se constituir solidamente e fundamentar estratégias de intervenção. E ainda, por compreender que o ensino fundamental de 9 anos se caracteriza pelo dois anos iniciais como ciclo de alfabetização, acreditamos que se forem utilizadas as estratégias de intervenção nas ações educativas desde o início do próximo ano letivo é possível focarmos o potencial de aprendizagem da Lua e possibilitá-la concluir em 2011, com total êxito, o 3º ano do ensino fundamental.

É com grande alegria e satisfação que finalizamos os trabalhos deste ano letivo!

Aos familiares e toda a equipe envolvida, Boas Festas!

Professora Especializada Mariana Aguiar Correia Lima

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem,
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize!”

Boaventura de Souza Santos