

O BRINCAR COM INTENCIONALIDADE COMO FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Valéria Menezes Rodrigues da Costa ¹

Prof.^a Dr.^a Rosana Prado ²

RESUMO

O presente artigo expressa, através de um relato de experiência, a importância do brincar com intencionalidade no ensino inclusivo, com uma abordagem diferenciada e adaptada, privilegiando as políticas públicas de acessibilidade. Apresenta as brincadeiras intencionais como instrumentos metodológicos na inclusão dos alunos com ou sem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com mediação pedagógica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência. O relato de experiência ocorreu na sala de aula de uma escola pública no Município de Niterói, na mediação de um aluno com Síndrome de Asperger e de outro em período de adaptação, recém-chegado do Nordeste, durante uma aula de ciências e matemática. Destacamos as brincadeiras e jogos como estratégias pedagógicas para favorecer o aprendizado e a socialização, desenvolver processos cognitivos, expressivos e perceptivos, levando à um aprendizado significativo e motivador para todos os alunos. Desse modo o principal objetivo é o aprofundamento e valorização das brincadeiras no processo de aprendizagem para favorecimento da inclusão na educação regular, contando com o envolvimento dos alunos e professores. O resultado desta interação foi positivo ao propiciar a aprendizagem colaborativa, possibilitando a socialização, fixação do conteúdo e desenvolvimento de diversas áreas. A metodologia bibliográfica com pesquisa exploratória (GIL, 2002), teve suporte teórico-metodológico baseado em documentos legais que embasam as políticas públicas de educação, além de estudos de Kishimoto (1998, 2016, 2017), Vygotsky (1989, 1991), Feuerstein *et al.* (1994, 2014) entre outros.

Palavras-chave: Inclusão, Brincar, Brincadeiras, Atendimento Educacional Especializado, Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

Historicamente segregados, os alunos em situação de deficiência foram excluídos dos bens culturais e instâncias sociais, sem acesso à interação e educação que contemplassem as suas necessidades de aprendizagem em escola regular. Reverbera na sociedade brasileira a temática da inclusão, frente à crescente demanda por participação das minorias, permanência na escola regular e uma sociedade mais igualitária. Segundo Costa (2005), a deficiência do

¹ Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF, valeriamenezes.r@gmail.com;

² Prof.^a Dr.^a no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF e Coordenadora Pedagógica do Departamento de Ensino Superior do INES, rosanaprado.ines@gmail.com

aluno não pode representar uma barreira de acesso à escola, que precisa estar organizada pedagogicamente para atender a diversidade.

Sendo assim, é necessário pensar em como a escola inclusiva vem se estruturando para receber os alunos em situação de deficiência e como os alunos têm participado desse processo. É pertinente afirmar que a escola desempenha um papel importante, não apenas ao aceitar as diferenças, mas na construção de conhecimentos e no exercício de uma prática que se contraponha à exclusão e enfrente os limites postos pela natureza e pela sociedade. Esses limites podem ser da própria pessoa ou criados por estereótipos sociais que rotulam as minorias como menos capazes.

Segundo estipulado pelo Ministério da Educação, precisamente no Decreto nº 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado tem a função de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. A finalidade é o contínuo desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, garantindo um serviço de apoio especializado, para atender às necessidades específicas da educação especial, em consonância com os profissionais da escola. Como declara Kishimoto (2016, p.128): “A ação pedagógica coerente deve estar de acordo com os interesses e necessidades da criança”.

Mesmo com a atuação da Educação Especial, vale ressaltar a importância de todos os profissionais da comunidade escolar terem como objetivo a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade e o indivíduo em sua singularidade para o seu melhor desenvolvimento. Além disso, se torna imprescindível a importância da coerência profissional com a filosofia inclusiva educacional e a efetiva presença no Projeto Político Pedagógico, concretizando-se, tanto nas atitudes cotidianas, quanto nos planejamentos e organizações escolares.

A cultura organizacional deve fornecer condições para a cultura lúdica acontecer na escola. Caso a gestão escolar desconheça a relevância do brincar para a educação, provavelmente não se empenhará em criar condições de espaço e de tempo para que os docentes desenvolvam propostas com base na ludicidade. (KISHIMOTO, 2016, p. 128-129)

Com uma visão sistemática, através da experiência sensível em sala de aula e do diálogo com diversos teóricos, o presente artigo evidencia a importância do currículo organizado dentro do paradigma inclusivo, com a lógica da heterogeneidade e flexibilidade legalizada. Para uma escola ser inclusiva, é preciso planejar o currículo e gerar ações com respeito, compreensão, colaboração, cooperação e acolhimento às demandas dos alunos em sua diversidade.

Em valorização a essa temática, apresentamos as brincadeiras e jogos como instrumento pedagógico, no que tange o processo de aprendizagem na educação inclusiva, para todos os alunos, com a mediação de uma professora de atendimento educacional especializado.

De maneira planejada e consonante ao conteúdo programático, o lúdico ressignificou práticas pedagógicas que trabalham com as diferenças e que constroem meios que oportunizam a participação de todos. Vale ressaltar o importante fazer do professor em garantir e implementar a inclusão, diante da diversidade nos espaços da sala de aula inclusiva para todos os alunos em suas potencialidades, dificuldades e condições, com uma linguagem adequada e constante interação. Ao brincar com intencionalidade, foi estimulado o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência, além de possibilitar o compartilhamento da cultura.

Apresentamos como referência a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991) por acreditar que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento infantil são concebidos na interação por um contexto histórico, cultural e social. Essa base teórica impulsiona a pesquisa no território escolar, ao compreender as brincadeiras e os jogos como atividades lúdicas, sociáveis, vinculadas à cultura e, assim, facilitadoras do aprendizado através da mediação do professor e dos seus pares. Por meio de brincadeiras e jogos, o professor pode estimular o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) a desenvolver seus processos cognitivos e suas potencialidades, tornando-o cada vez mais autônomo e criativo. Através da brincadeira, o aluno tem a possibilidade de verbalizar suas opiniões e organizar seu pensamento, o que possibilita um aprendizado significativo e motivador, impactando positivamente na autoestima, qualidade esta muito importante para o aprendizado.

Assim, considerando a importância do ato de brincar acerca da educação, em uma análise mais aprofundada, traz-se a educação inclusiva como formação de uma sociedade mais humana e o brincar como uma atividade fundamental presente em todas as culturas. Apresentam-se novos conceitos e práticas relacionadas ao brincar com as respectivas interferências no desenvolvimento da aprendizagem e no fortalecimento da inclusão. Desta maneira, o trabalho proposto aconteceu em grupo como estratégia de inclusão, cooperação e socialização.

Todas essas questões nortearam a aula que foi realizada no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Niterói, RJ. Ao pensar sobre as potencialidades da brincadeira para o desenvolvimento infantil, suscitaram em mim reflexões sobre a ação no ensino inclusivo para todos os alunos. Como as possibilidades de mediação podem ampliar, através do brincar, a participação dos alunos na vida social e integrá-los com qualidade na vida

escolar? Como as brincadeiras podem trabalhar as funções intelectivas para efetivar o aprendizado?

METODOLOGIA

Na intenção de atingir os objetivos deste estudo, procuramos enfatizar a importância de considerar o lúdico como uma importante prática pedagógica para todas as crianças, sem exclusão. Para tal, optamos por uma pesquisa exploratória que consiste em:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideia ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.42)

Por isso, nos aproximamos das experiências práticas por meio da narrativa e análise do exemplo vivido durante a experiência docente da própria pesquisadora. Por almejarmos trilhar nosso caminho por meio da experiência que nos faça refletir e impulsionar para novas soluções e práxis, nos respaldamos em:

A pesquisa como experiência é o que nos acontece – produção coletiva que envolve paixão, atenção, escuta disponibilidade, sensibilidade na produção de sentidos com o outro. Um acontecimento investigativo (que se atualiza em sua singularidade, que não separa a sensível do inteligível e o atual do virtual), extraordinário, surpreendente e único. (PÉREZ; MIGUEL. 2016, p.47)

Esta pesquisa busca sentidos a partir de nossa experiência como educadores especiais, por meio da observação direta das atividades e experiência cotidiana, problematizando o enfoque narrativo como dispositivo de formação e de investigação. Por isso, optamos por refletir sobre a experiência vivida, narrando, problematizando e reconstruindo:

Cantar a experiência na educação é apostar na potência, naquilo que ainda “não sendo é”: multiplicidades, singularizações, acontecimentos que, quem sabe poderão nos oferecer pela diferença de experiências uma outra educação, uma educação que possa ser outra. Ou seja, falar de experiência em educação é uma forma de falar da diferença, daquilo que por ser outro jamais poderá ser mesmo, pois a experiência é única e singular. (PÉREZ; MIGUEL. 2016, p. 49)

A pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica aconteceu através de livros, artigos científicos e sites confiáveis. O estudo da revisão de literatura forneceu embasamento às nossas reflexões e pesquisa sobre o assunto estudado.

O critério para escolha da Escola foi o fato de estar imersa em contexto de grande potencial físico e profissional, com uma demanda de alunos com barreiras na aprendizagem e mediadores desejosos por novas estratégias. A escola pública em Niterói – RJ atende ao público do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos da manhã e tarde. Abaixo, nas Figuras 1 e 2, está a Escola que serviu de base para este estudo.



Figura 1: Acervo pessoal



Figura 2: Acervo pessoal

A turma evidenciada no presente artigo é composta por 19 alunos, sendo 14 meninos e 5 meninas, com a faixa etária de 10 a 13 anos. A turma apresenta como características: a sua divisão em vários pequenos grupos, que interagem com muita rudeza e praticam *bullying* entre si. É intensamente falante, agitada, competitiva e apresentam resistência diante dos acordos e regras. Além disso, muitos alunos estão juntos desde o 1º ano, outros são vizinhos e uma minoria ingressou na escola no ano vigente

Dessa forma, a adaptação curricular foi realizada tendo em vista as dificuldades relacionais e valorizando a individualidade dos alunos para que todos participassem da dinâmica. Para isso, a escolha das brincadeiras baseou-se no planejamento da professora de regente com a fixação dos conteúdos de Matemática e Ciências, sendo eles o aparelho respiratório e o aparelho digestivo, e no raciocínio lógico dos problemas matemáticos, com foco na construção e solução de problemas.

Ao assumirmos a práxis consciente do educador, investimos no pensamento social com práticas propositivas e positivas na aprendizagem cooperativa. Em destaque, como dito por Adorno (2006), o grande potencial da educação inclusiva pode ser considerado pela possibilidade de provocar situações de experiência com a diversidade, com o não padronizado, para que, por meio dessa convivência os seres humanos, sejam provocados a pensar com mais autonomia em uma sociedade igualitária. Foi nessa temática que afirmamos o papel importante que a escola desempenha, não apenas ao aceitar as diferenças, mas na construção de conhecimentos e no exercício de uma prática que se contraponha à exclusão e enfrente os limites postos pela natureza e pela sociedade.

[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo. (FEUERSTEIN, 1994, p. 7)

A ação surgiu no desejo pulsante de uma avaliação comportamental com um currículo adaptado em relação às dificuldades relacionais do aluno com Síndrome de Asperger - Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) que, devido às suas estereotípias e comportamento social, os seus pares se afastavam.

Sintoma da Síndrome de Asperger é uma incapacidade de compreender as ações, palavras ou comportamentos de outras pessoas. Os indivíduos com SA muitas vezes não entendem o temperamento, as implicações de frases específicas, ou ações de outras pessoas. Gestos discretos ou expressões, como um sorriso, um olhar de reprovação ou um gesto de "vem aqui" podem não sincronizar as crianças com AS porque elas são incapazes de perceber a relação entre estes métodos de comunicação não-verbais e os métodos verbais,

como fala e linguagem. Devido ao fato de muitas vezes serem incapazes de compreender estas “gracinhas” não-verbais, o mundo social pode parecer muito confuso e opressivo para estes indivíduos. (BRENDDEL, 2010, p. 3)

Paralelo a isso, observamos a necessidade de incluir o aluno recém-chegado do Nordeste, que estava sendo excluído pelas diferenças culturais no processo de inclusão por demonstrar acanhamento com o seu sotaque. Algumas brincadeiras foram selecionadas de acordo com as características dos alunos do 5º ano de uma escola pública no estado do RJ e sob o olhar do AEE, em consonância com o planejamento do professor regente e do plano de atendimento especializado no AEE.

Com os materiais necessários, sendo eles o quadro branco, caneta pilot e cartolina recortada presa em uma tira de velcro, o nosso objetivo era estimular a interação, as possibilidades de avaliação, entre outros elementos que favorecessem de forma lúdica e o pensamento reflexivo e crítico para potencializar o aprendizado de todos os alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

A princípio, a turma foi dividida em grupos e foi proposta a brincadeira da “força”, sendo adaptada aos conteúdos de Ciências. Cada grupo que acertasse a palavra dirigia-se à frente da turma a fim de explicar a funcionalidade dos órgãos trabalhados. Em seguida, propusemos que uma palavra referente ao conteúdo fosse colada na testa de um aluno com o objetivo de que, a partir das dicas da turma, ele a adivinhasse.

Em outro momento, também reunidos em grupo, foram expostas as situações problema e desafiados a solucioná-los, como parte do planejamento da Matemática. Em sequência, cada grupo formulou um problema com base nas vivências cotidianas, para que o outro grupo solucionasse.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse planejamento, estimulamos a participação de todos os alunos no desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades de acordo com as suas necessidades e realidades, valorizando as diferenças culturais e sociais. Toda essa proposta de trabalho com objetivos, estratégias e dinâmicas apuradas, posicionou cada aluno como sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Observamos as brincadeiras como facilitadoras no processo de inclusão, com grande potencial na estimulação de socialização, da memória de trabalho, no que diz respeito a fixação do conteúdo aplicado anteriormente pela professora regente, da criatividade, da percepção, raciocínio lógico e autonomia.

Todo o grupo, por meio da observação e atenção aos outros alunos excluídos, pôde perceber a gama de saberes e possibilidades de trocas culturais, colocando-os como sujeitos mais experientes e sábios, em valorização das diferenças.

Portanto, o resultado desta interação foi positivo, com a possibilidade da aprendizagem colaborativa em Ciências e Matemática, em que todos os participantes se ajudavam em sintonia e prazer, possibilitando a fixação do conteúdo e desenvolvimento de diversas áreas.

Nesse sentido, é importante explicar que o jogo da forca é um jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. O objetivo é adivinhar a palavra. Para isso, a cada rodada alguém deve dizer uma letra do alfabeto. Se acertar, basta colocá-la em seu respectivo risquinho, mas se o competidor errar, seu bonequinho vai ganhando membros na forca (cabeça, troncos, braços e pernas). O jogo termina quando alguém acerta a palavra. Jogadores que tiverem o bonequinho enforcado serão eliminados.

Já o jogo de adivinhação “O que você tem na testa?” é um jogo onde o objetivo é adivinhar algum tipo de informação, como uma palavra, uma frase, um título ou a localização de um objeto. Muitos desses jogos são praticados cooperativamente.

Na brincadeira da forca dividimos a turma em duas equipes, que interagiam entre si em prol de um único objetivo, que descobrir a palavra, e em cada partida trocávamos alguns participantes, valorizando todos os saberes. A equipe vencedora apresentava para toda a turma as características da palavra descoberta, relatando a função do órgão do aparelho digestivo ou do aparelho respiratório.

Na brincadeira da adivinhação, um aluno de cada vez vinha a frente e, sem que ele soubesse o conteúdo, prendiam em sua testa um papel com o nome do órgão do aparelho digestivo ou do aparelho respiratório, escrito por seus pares. Nesse momento, um aluno por vez, respeitando a fala do outro, sendo essa uma das regras do jogo, e dava dicas sobre aquele órgão específico.

Nesse caso, envolvidos pela brincadeira, foi possível identificar o desejo pulsante em acertar a palavra da brincadeira “forca” e da “adivinhação”, e refletir sobre a funcionalidade através da cooperação. É importante destacar que o envolvimento dos alunos superou o receio em se expor diante da turma e promoveu uma aproximação dos dois alunos em processo de inclusão. E ainda, concomitante à atividade lúdica, surgiram temas interessantes como a associação do tabagismo com doenças respiratórias, e a alimentação com doenças no sistema digestivo.

No segundo caso, além do estímulo por meio da brincadeira de inventar situações-problemas de suas realidades, o que chamou a atenção foi a forma como a diversidade cultural e social foram recebidas com interesse e respeito por todo o grupo. Cada aluno construiu uma situação-problema com o auxílio do outro colega, de acordo com a sua realidade, e assim, no quadro uma equipe buscava a solução do problema matemático, estruturando as operações. Com o revezamento, todos participaram e agregaram valores e saberes, com a motivação explícita do aprendizado.

As ações mencionadas, para que alcancem os objetivos planejados, precisam da mediação direta, com atitude ativa e positiva do professor ao interagir com os seus alunos na brincadeira.

[...] o educador precisa: dar apoio, ideias, estimular e divertir-se; propiciar um ambiente adequado para o jogo... Selecionar materiais adequados; participar com as crianças como parceiras; dividir o controle com as crianças; observar as brincadeiras de modo, a saber, quando distanciar-se e quando dar alguma ajuda ou estímulo; valorizar as ideias das crianças [...] (KISHIMOTO, 2016, p.132)

Essas foram experiências que nortearam a concepção do artigo, através do aprofundamento, da vivência e da reflexão, sobre vários fatores ligados à inclusão e à diversidade.

Diante desse cenário, por meio da brincadeira, o aluno tem a possibilidade de verbalizar suas opiniões, organizar seu pensamento com um aprendizado significativo e motivador. Para a autora Kishimoto (2017), a brincadeira no contexto pedagógico, remete à liberação do imaginário e da espontaneidade diante à compreensão das dificuldades no ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Kishimoto (2017, p.12), as brincadeiras são vistas: “como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumento indispensável da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares”. A partir do exposto, vimos que são diversos os benefícios na utilização de brincadeiras como recurso pedagógico.

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de um problema sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY 1989, p. 130)

Dentre muitas possibilidades, podemos citar o potencial das brincadeiras para o trabalho com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, perceptivas, respeitando às regras e ao outro, além de poder dar ênfase à linguagem oral, imaginação e criatividade ou atenção e memória de trabalho, como estratégia de inclusão, cooperação e socialização. É importante considerar ainda, a brincadeira como recurso didático para a educação inclusiva, por meio de ações intencionais e provocativas para novas aprendizagens significativas. Para Feuerstein *et al.* (2014), intencionalidade é a soma de todas as ações realizadas e todo esforço adicional do professor para ajudar o aluno a aprender. Na atuação, a partir da intencionalidade, o mediador após compreender as maiores dificuldades do seu aluno, orienta premeditadamente a interação numa direção escolhida, selecionando, adaptando e interpretando estímulo específico com atividades lúdicas, prazerosas, interessantes e adequadas ao que o aluno já assimilou, para posteriormente, dizer novas construções significativas.

Para Bueno (2010, p. 25): “o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução”.

Dessa forma, as diferenças devem ser contempladas no currículo e no cotidiano do professor ao garantir e implementar a inclusão, a justiça e o respeito diante da diversidade nos espaços da sala de aula inclusiva.

Para tal, o professor do Atendimento Educacional Especializado torna-se imprescindível, para além do atendimento aos alunos em situação de deficiência, favorecer a compreensão e o diálogo para a construção do currículo e de planejamentos singulares para todo o espaço escolar e com vistas a todos os alunos na sala de aula regular.

No período 2001 a 2008, o Governo Federal, elaborou metas para garantir a efetiva política de educação inclusiva. Vale destacar o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, que propõe a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e professores para legitimar o direito de todos os indivíduos à escolarização com a oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005).

Esse programa inclui pontos importantes sobre a organização, o recebimento e acolhimento dos alunos. Segundo o MEC (BRASIL, 2011) esse serviço organizado institucionalmente, tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, para favorecer a inclusão desses alunos nas classes do ensino regular. Deve ser organizado com objetivos, metas e procedimentos, que eliminem as barreiras para a participação e

aprendizagem, considerando as necessidades específicas do aluno. Esse programa inclui pontos importantes sobre a organização, o recebimento e acolhimento dos alunos.

Em 2011 o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), revogou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e em seus artigos 3º e 4º afirmam os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 3º - São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-a, do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. (BRASIL, 2011)

Diante desse contexto, é possível afirmar que o Decreto garante o AEE como principal estratégia no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos em situação de inclusão escolar, e se amplia o desafio de uma práxis revolucionária e transformadora no ensino regular com possíveis vivências, estratégias e soluções eficazes no atendimento a essa demanda.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de acordo com Brasil (1998), observamos a valorização do brincar como recurso pedagógico, elevando a autoestima da criança e propiciando a superação criativa dos desafios no aprendizado.

Diante dessas atestações, podemos constatar que a legislação brasileira avançou em defesa do indivíduo com necessidades especiais em sua inclusão escolar para uma sociedade justa, sem exclusão social. Porém, o fato de constar em Lei, não representa quantitativamente avanços, e sim fazer valer em ações planejadas e estruturadas, os direitos plenamente respeitados em sua diversidade, assim:

[...] deve-se considerar que as políticas públicas de educação vão além de leis, decretos ou atos constitucionais. A inclusão demanda ação. Faz-se urgente agir para ressignificar a escola no referente aos espaços, currículos, métodos, estratégias e concepções de ensino para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos. (PRADO; COSTA, 2017, p. 289)

Nessa perspectiva, preocupa-nos refletir sobre as ações empreendidas nas atuais organizações escolares, de maneira que possamos enfrentar os limites e as barreiras construídas historicamente e contribuir para a formação de profissionais e alunos aptos a viverem experiências com a diversidade. Assim, não desejamos que todos estejam prontos para lidar

com qualquer situação, mas que estejam predispostos a viverem experiências e aprender com elas.

Além disso, no que tange o processo de inclusão, a aprendizagem colaborativa é mais efetiva do que o trabalho totalmente individual, e por isso traz uma grande contribuição para o envolvimento de alunos em situação de deficiência nas atividades desenvolvidas na sala de aula do ensino regular. O recurso do brincar coletivamente com intencionalidade em sala de aula inclusiva sugere a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa é oriunda da análise baseada na abordagem histórico-cultural da psicologia de Lev Vygotsky, que trouxe importante colaboração nas áreas da educação e da psicologia.

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo sínico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p. 320)

Na colaboração ao trabalharem juntos, todos os membros de um grupo se apoiam com objetivos comuns e nesse momento se estabelece relações de confiança mútua, respeito e solidariedade. Observamos no trabalho a importância da aprendizagem colaborativa, com trocas ativas de ideias estabelecendo uma relação de reciprocidade e prazer, através da brincadeira, com todos em igual participação.

São muitas as possibilidades de estratégias e propostas de intervenções no processo de desenvolvimento do aluno com NEE, práticas pedagógicas e ações adaptativas, visando a flexibilização do currículo para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

É imprescindível que os profissionais da educação tenham em mente que é através das ações, do fazer, pensar e brincar que o ser humano vai construir seu conhecimento e desenvolver suas estruturas psíquicas para se relacionar com o mundo concreto (BUENO, 2010).

Todas essas questões destacam a inclusão escolar como um processo contínuo e permanente de vivências que possibilitem a equidade de oportunidades para todos em uma sociedade. Além disso, a certeza de que a inclusão traz benefícios a todas as pessoas envolvidas, ampliando as possibilidades de humanização no convívio diante das dificuldades pertinentes à deficiência do outro.

No contexto escolar inclusivo, a inclusão será uma consequência natural da efetivação do currículo e da sua prática pedagógica devidamente orientada pela lógica da realidade de todos os sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador comprometido com a construção de um pensamento social, habilitado com programas e práticas propositivas em suas práxis, compreende o sentido de sua ação na relação, no reconhecimento e na aceitação das diferenças individuais dos seus alunos.

Com a seleção de Leis expostas em nossa sociedade, entendemos que a educação inclusiva busca atender a demanda das necessidades de aprendizagem em todos os indivíduos com foco específico nos que podem estar excluídos ou enfrentam barreiras para a participação efetiva no processo de aprendizagem escolar. Decorrem do reconhecimento e valorização da diversidade com reestruturação do ensino, mudanças na escola e na formação docente para favorecer todos os alunos.

Dessa forma, são evidentes os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas. A escola inclusiva será inclusiva quando garantir a educação, a socialização e o desenvolvimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais ou não, diante da diversidade racial, de gênero, cultural e religiosa.

Diante desse paradigma de inclusão, na aula exposta utilizamos o recurso da brincadeira intencional para que todos os alunos fossem provocados pedagogicamente a viverem experiências com autonomia e respeito, desenvolvessem o seu potencial com pensamento ativo no uso da comunicação expressiva e receptiva para o efetivo processo de aprendizagem. Em parceria e planejamentos coerentes, os professores, diante da diversidade, precisam compreender e formar novos saberes e estratégias para atuar e promover mudanças práticas que facilitem a inclusão da diferença como parte do todo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a gestão da Escola Municipal Felisberto de Carvalho por seu empenho em privilegiar a qualidade do ensino com coerência profissional, de acordo com a filosofia inclusiva educacional e a efetiva presença no Projeto Político Pedagógico, concretizando-se, tanto nas atitudes cotidianas, quanto nos planejamentos e organizações escolar. Agradecemos aos alunos participantes por todas as trocas e aprendizado. Agradecemos igualmente aos professores por nos permitirem fazer parte dessa rede de apoio.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01. p.26.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01. p.12.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 27 set. 19.

BRENDEL, Ann. **Autism Speaks - Síndrome de Asperger e Autismo de Alta Funcionalidade-** Kit Ferramentas. 2010. Disponível em: http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Manual_para_Sindrome_de_Aasperger.pdf Acesso em: 29 set. 19.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil**: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.

COSTA, V. A. **Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven *et al.* **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Universidade Católica de Santos, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREITAS, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível**. In: **BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria. **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade: (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2017. (p. 12-41).

PÉREZ, Carmen Lúcia; MIGUEL, Aline. **“Fazer” (e narrar) experiência na pesquisa e na formação de professores narradores**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 41-66, jan. /abr., 2016

PRADO, Rosana, COSTA, Valdelúcia A. **Políticas de Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado**, Revista de Educação Contemporânea, v. 14, nº 35, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.