

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS MEDIADAS PELA LUDICIDADE

Fabiana Veríssimo da Costa Souza¹

RESUMO

A partir da demanda da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), este estudo põe em evidência o desafio da construção de práticas pedagógicas mediadas pela ludicidade. Objetiva trazer à tona o debate acerca da construção de práticas pedagógicas e referenciais que contemplem a educação inclusiva. Utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica, onde se destacou alguns documentos que preconizam tal modelo de educação, lançando um olhar sobre algumas políticas de inclusão. Aponta os desafios da formação continuada dos educadores e a construção das prováveis práticas pedagógicas necessárias para inclusão. Há necessidade que a formação do educador deva ser contínua e que ele flexibilize as formas de trabalhar o currículo direcionando o foco para a aprendizagem, evitando o ensino segregado. As diferenças existentes entre os que atuam na educação especial só serão modificadas caso todos se una em prol do mesmo objetivo, pois existe a necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas e que a uniformidade destas práticas sirva apenas para legitimar a discriminação e negar um público existente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

Based on the demand for school inclusion of children with special educational needs (NEE), this study highlights the challenge of constructing pedagogical practices mediated by playfulness. It aims to bring to the fore the debate about the construction of pedagogical and referential practices that contemplate inclusive education. Bibliographic research was used as a method, highlighting some documents that advocate such an education model, looking at some inclusion policies. It points out the challenges of continuing education of educators and the construction of the likely pedagogical practices necessary for inclusion. It is necessary that the education of the educator should be continuous and that he / she should flexibility the ways of working the curriculum directing the focus to the learning, avoiding the segregated teaching. The differences between those who work in special education will only be changed if all are united in favor of the same objective, since there is a need to redefine the models of pedagogical practices and that the uniformity of these practices serves only to legitimize discrimination and deny an audience existing.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Special needs.

¹ Pedagoga - Unitri. Especialista em Inspeção Escolar – Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Religioso, Geografia e Meio Ambiente, Sociologia e Filosofia pela Alfa/Faveni, Mestrado em Educação – UNIUBE.

INTRODUÇÃO

A princípio é válido destacar que a educação inclusiva é o processo de inclusão dos alunos com alguma deficiência e, portanto, com necessidades especiais educacionais (NEE)². Isto posto, tem-se que a escola inclusiva deveria ser aquela onde não existem campos demarcados, porém, ainda nos dias de hoje faz-se necessário descaracterizar essa dicotomia, pois todos os educandos fazem parte da escola.

No entanto, no atual contexto contemporâneo, observa-se que são constantes e sistemáticas as discussões acerca da educação inclusiva dos alunos com necessidades especiais e que assim como as outras crianças, os especiais também são capazes de superar as barreiras das próprias limitações. Tais discussões são norteadoras de reflexões referentes à construção de uma sociedade inclusiva, que por sua vez se depara com uma extrema complexidade que acaba por envolver a sociedade como um todo, pois deverá abranger além de estruturas coletivas, as mudanças de atitudes em todas as instâncias facilitando assim, a inclusão.

Assim sendo, a escola, nesse cenário, possui um contexto diferenciado e, por características próprias, é um *locus* privilegiado para a inclusão. É local responsável pela disseminação do conhecimento acumulado pela cultura de um povo.

Os avanços na educação propiciaram que o mesmo seja organizado em ordem de complexidade de forma a ser apresentado de acordo com as potencialidades das crianças, matriculadas em salas de aula por faixa etária.

Todavia, ainda que se observe pouca consideração pelas necessidades de cada alunado, tal organização tem tomado rumos de ratificação na nossa sociedade.

Em consonância com Giroto, Poker e Omote (2012, p. 9):

Os números obtidos com as mais diferentes medidas de aproveitamento escolar tem apresentado um quadro sombrio da situação da educação no

² Pessoa com deficiência, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Segundo o art. 1º desta Convenção: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Cabe nesse contexto todas as pessoas portadoras de necessidades especiais educacionais (NEE). Nesse sentido, a deficiência é considerada uma condição humana, que identifica um determinado grupo social que tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais.

país. A escola parece não ter conseguido dar conta do seu papel principal, que é ensinar crianças, principalmente àquelas com NEE.

Dessa forma, verifica-se que a educação inclusiva ainda encontra grandes entraves para ser implantada com êxito, uma vez que a sociedade também não está preparada para enxergar as pessoas com NEE como seres ativos e consequentemente inseri-los em suas práticas do cotidiano. No âmbito escolar tal fato decorre da falta de formação continuada dos professores, incapacitando-os de conduzir suas atividades com flexibilidade, bem como buscando respeitar as individualidades de cada aluno, criar práticas e estratégias pedagógicas e conseguir alcançar as metas do processo de educação, inclusive o fortalecimento de uma educação inclusiva no país.

Considerando as dificuldades ainda existentes para a educação inclusiva, o presente artigo tem por objetivo considerar os desafios e problemas que se colocam para a formação do professor quando tensionados às adversidades dos alunos especiais, bem como averiguar a existência de dispositivos de apoio escolar e as condições concretas que possibilitam ou limitam a construção das práticas pedagógicas inclusivas para alunos com NEE nas escolas.

A busca filtrou e selecionou artigos da área de educação, que aborda o tema da ludicidade. Desse modo, foi possível por meio da pesquisa bibliográfica, destacar alguns documentos que preconizam tal modelo de educação, lançando um olhar sobre algumas políticas de inclusão. Entende-se por pesquisa bibliográfica aquela desenvolvida com base em material já elaborado, (impressa ou eletrônica) passível de se tornar uma fonte de consulta (GIL, 2008).

Para tanto, surgem leis e ações de inclusão na educação com o intuito de defender a igualdade para todos, com a intenção de auxiliar na modificação da visão pejorativa com relação às pessoas com NEE e garantir assim que todas as pessoas possam exercer seus direitos como cidadãos.

Nesse sentido, a escola é chamada a contribuir para o processo de inclusão em conformidade com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei das Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim como a Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

Para a melhor compreensão do momento em que a educação inclusiva se encontra, é necessário resgatar a história, conhecer os caminhos percorridos, e como se constituiu, no decorrer da história, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde tempos remontados a Roma e a Grécia Antiga, a história da educação apresenta fatores seletivos e discriminatórios ao que se refere ao conhecimento. Período em que a presença da exclusão, segregação e separação de classes foram fortes e marcantes, pois a educação e conhecimentos eram destinados apenas aos jovens mais abastados, aos quais era ensinada a arte da guerra.

Na literatura pertinente, crianças com alguma deficiência ou malformação congênita eram submetidas ao abandono ou à inanição, pois se acreditavam que essas não tinham condições de enfrentar a vida e, por isso, desprovida de discernimento e sabedoria, dons dados por Deus.

Dessa forma, a partir da relevância dada à sabedoria, podem-se imaginar os obstáculos e desafios impostos mediante a inserção de pessoas, sobretudo, com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Ainda sobre a exclusão, Manacorda (2002, p. 42) destaca que:

A educação das mulheres se restringia a atividades domésticas. As pessoas com deficiência não tinham direito à vida, o extermínio ao nascer era uma prática aceita socialmente. Com o surgimento das primeiras escolas, a educação deixa de ser assunto particular, privado, para converter-se em educação pública; surgem as escolas municipais com o apoio do Estado. Mas somente uma pequena parcela da população é que frequentava a escola e segue-se uma inevitável diminuição das frequências desde os primeiros graus até os mais elevados.

Em síntese as mulheres e pessoas com deficiências já eram excluídos do sistema de educação, prática essa aceita socialmente. No entanto, com o surgimento das primeiras escolas, a educação deixa de ser assunto particular, privado, para converter-se em educação pública e eis que surgem as escolas municipais com o apoio do Estado, porém o acesso às escolas era proporcionado a pequenas parcelas da população. Ou seja, continua ainda a

existência da exclusão, pois se compreende que a educação era para poucos escolhidos, conforme paráfrase de Manacorda (2002).

Na Idade Moderna, a sociedade manteve uma visão intrínseca, em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, ligada às superstições e preconceitos sobre crenças infundadas.

Parafraseando Rodrigues (2013) tem-se que o consenso social à época era extremamente pessimista, visto que a condição de incapacidade dos indivíduos com necessidades educacionais especiais era imutável, levando à sociedade em geral à omissão completa a tais seres humanos.

Mas, no ano de 1970 a história se modificou, pois foi fundada, em Paris, a primeira instituição especializada na educação de pessoas deficientes, bem como o Instituto Nacional dos Jovens Cegos.

A partir daí, inicia-se a trajetória da educação aos portadores de necessidades especiais, expandindo em toda a Europa e seguidamente nos Estados Unidos e Canadá gerando iniciativas acerca da educação inclusiva.

No Brasil, conforme destaca Mazzotta *apud* Rodrigues (2013, p. 28):

[...] foi no ano de 1854, chegaram ao Brasil com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por D. Pedro II, que criou também, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. [...] Na primeira metade do século XX, novas escolas especializadas foram criadas, mas é na segunda metade desse século que aconteceu um aumento crescente de entidades voltadas para a educação das pessoas com necessidades especiais.

Todavia, a história da educação inclusiva e suas questões proclamadas, ganharam notórios contornos e discussões no ano de 1990 a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. A partir desta conferência, foi que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força.

Em 1994 o foro mundial instituído pela Unesco, oficializou em documento que foi intitulado Declaração Mundial de Salamanca, o qual foi formulado na Espanha e, discutiu a exclusão dos diferentes dentro do âmbito escolar. O documento destaca a necessidade de uma para todas, levando a um movimento mundial de reflexão sobre os processos excludentes dentro da escola.

Posteriormente, na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001) deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar.

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Visando uma educação mais democrática e baseada no princípio de “educação para todos”, a proposta de educação inclusiva ganhou força, em nível mundial, na década de 1990.

O Brasil aderiu às ideias internacionais difundidas em declarações e construiu uma política educacional inclusiva que ainda necessita de ajustes, mas que tem conseguido avanços significativos no que diz respeito ao acesso de todos à educação.

A educação inclusiva, em consonância com Rodrigues (2013, p. 15): “requer um processo de reestruturação das escolas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Assim sendo, no Brasil, a proposta de educação inclusiva é recente e como já aventado, ganhou força na década de 90, onde o país aderiu às ideias internacionais difundidas nas declarações supracitadas e a partir de então, construiu uma política educacional inclusiva que ainda necessita de ajustes, mas que tem conseguido avanços significativos no que diz respeito ao acesso de todos à educação.

Em 2010, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica apresentam as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e, entre os objetivos das propostas pedagógicas apresentadas, está focada a necessidade de garantir à criança o acesso a brincadeiras. O documento prescreve que as práticas pedagógicas devem ter como eixo norteador as interações e a brincadeira, uma vez que estas possibilitam situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2010).

Parafraseando Gomes (2012) nota-se que no cenário atual da educação brasileira, do plano nacional a inclusão escolar configura-se como tema candente, assim como ilustra a legislação disponível no portal do Ministério da Educação, dos anos 1988 a 2010, incluindo o

artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que pressupõe que o Estado tem como dever proporcionar o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, Gomes (2012, p. 3) destaca que:

[...] outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), assim como a Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008), são exemplos legais e políticos que amparam a temática da inclusão escolar, e que buscam acima de tudo, reestruturar as bases organizacionais e pedagógicas das escolas para que venham possibilitar a inclusão e permanência de seus alunos. Cabe lembrar que apesar da Educação Especial estar diretamente relacionada ao processo de inclusão escolar, atualmente este último não se restringe a esta modalidade educacional. Não apenas os alunos com deficiência devem ser atendidos nas escolas regulares, mas também todos aqueles que possuem alguma Necessidade Educacional Especial (NEE) (BRASIL, 2001).

O Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008, vem reafirmar esta compreensão a qual visa à busca dos avanços em detrimento às discussões sobre a inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de necessidades especiais (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com a legislação pertinente, a compreensão da educação especial mediante a essa nova esfera, vem com intuito de possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos com NEE, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) alterou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

De acordo com o Ministério da Educação (2014, p. 6):

O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam

especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional.

Para elucidar esse artigo a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é a grande norteadora acerca da inclusão social, pois nesse grupo de metas visa-se a redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.

Assim, conforme o Ministério da Educação (2014, p. 11), a Meta 4 do PNE 2014-2024 tem como objetivos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELA LUDICIDADE

A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais tem desafiado os espaços escolares a construir novas práticas pedagógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação inclusiva.

De acordo com Miranda e Galvão Filho (2012, p. 17):

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam.

São esses movimentos que levam a concordar com Nóvoa (1995) *apud* Miranda e Galvão Filho (2012, p. 17):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso

é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Nesse contexto Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 389) argumentam que a formação continuada abrange a:

a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Sabendo, portanto, que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço/tempo de constituição e reflexão da construção e ação educativa. Consiste, dessa forma, em um espaço de potencialização das práticas pedagógicas.

Para Miranda e Galvão Filho (2012, p. 18) é “uma oportunidade para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola”.

Todavia, tal situação é ainda, na atualidade, um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico e prático em sua formação, bem como de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, que em verdade, necessitam de capacitações, especializações ou mesmo experiências exitosas trocadas e estudos acerca do tema ora abordado, os quais possuem custos por vezes elevados.

O tempo disponível é outro fator que contribui para a má formação de docente, pois a jornada é muitas vezes duplicada e ou triplicada de forma exaustiva, impedindo o professor de adquirir conhecimentos em relação à temática da inclusão, bem como a falta de dispositivos de apoio e condições escolares para planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula, visando à construção de novas práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda sobre a formação continuada dos professores, Gatti (2009, p. 201) enfatiza:

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980. Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Como visto, os desafios são muitos para os educadores, porém forças se unem em busca da construção de práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando desconstruir antigos estigmas e práticas pedagógicas de exclusão. Isto posto, tem-se que os educadores tem buscado novos meios educacionais para que a escola seja lugar de partilha, inclusão e não mais exclusão.

Assim sendo, práticas pedagógicas mediadas pela ludicidade tem sido método de trabalho dos educadores, pois a ludicidade, dimensão humana do ser humano, revela-se como elemento estruturante de uma teoria prática, pois é nela que a reflexão se materializa na ação dos sujeitos conscientes em seu ensinar e aprender.

De acordo com Holmes (2016, p. 17): “essa proposição didática se inscreve no campo de produção do conhecimento que viabilizam como práxis social a máxima epistemológica de que qualquer técnica é uma teoria em ato”.

Algumas das práticas pedagógicas que vem sendo inserida no contexto escolar para inclusão tangem: às brincadeiras e os jogos pedagógicos e recreativos.

O brincar na educação infantil é considerado uma forma lúdica de práticas pedagógicas.

Considerando que hoje a Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e estabelece que a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas se caracteriza no cuidado e educação de crianças de zero a cinco anos, com a proposta de favorecer o desenvolvimento das capacidades infantis, tendo a função de cuidar e educar, através do desenvolvimento de brincadeiras, e promover os cuidados básicos. Para que estas brincadeiras possam acontecer, o professor é considerado como o mediador direto destas crianças, podendo estas brincadeiras serem desenvolvidas de diferentes maneiras, usando espaços e materiais do cotidiano (BRASIL, 2010).

Ao entender a brincadeira como prática pedagógica inclusiva, cabe ressaltar que a criança com NEE necessita de mediadores para conseguir brincar, usar e por vezes de manusear os brinquedos, os quais, por sua vez, criam caminhos para que seu desenvolvimento e aprendizagem possam acontecer e evoluir.

Vigotsky (1984) constata-se que para garantir o desenvolvimento e a evolução da criança na educação infantil, deve-se considerar que a brincadeira no contexto escolar seja interessante e atinja os objetivos, lembrando da importância da mediação para que a criança consiga brincar com qualidade.

Dessa forma, o mediador direto é o professor, sendo apontado, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, a relevante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da mediação.

Zabalza (1998, p. 72) enfatiza que:

[...] as relações que acontecem no momento de brincadeiras em ambientes ao ar livre na escola infantil são experiências fundamentais também para o desenvolvimento de componentes fundamentais para a incorporação de experiências de atividades motoras, sensoriais, cognitivas e emocionais envolvendo atividades de movimento com o corpo, com areia, água entre outras atividades planejadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Desta forma então é função do adulto instigar, animar, sustentar, colaborar, sugerir alternativas e participar ativamente das brincadeiras lúdicas das crianças na educação infantil.

Contudo, para que as brincadeiras sejam verdadeiramente instauradas no cotidiano da criança na educação infantil com qualidade e colaborem com o desenvolvimento infantil, necessário se faz a conscientização do professor e relação aos momentos em que as crianças com necessidades educacionais especiais estão construindo ou recriando aquilo que sabem e vivenciam de forma lúdica, no seu processo de aprendizagem, portanto, é de suma importância a mediação entre professor e criança.

Para Zabalza (1998, p. 73) é importante que:

[...] o professor saiba as diferentes formas de mediação, de estratégias que irá realizar no momento da brincadeira, pois está irá influenciar a forma de mediação do professor. Existem diferentes formas de fazer esta mediação, basta que o professor reconheça o valor que esta posição mediadora exige e a exerça com arte.

O professor, portanto, no ato de brincar da criança deve explorar as inúmeras possibilidades de atuação e interação, considerando também a existência da mediação realizada pelas próprias crianças, as quais nos momentos de brincar expressam suas traduções e intenções mediante o universo da aprendizagem, promovendo, a partir daí, suportes e diretrizes vitais para a efetivação do processo de inclusão.

De acordo com Coelho (2010, p. 10), “O brincar proporciona liberdade de expressão, de discussão de situações, de estabelecimento de regras e experimentação de soluções que são imprescindíveis para o crescimento do sujeito”.

É através da brincadeira que a criança com necessidades educacionais especiais tem a oportunidade de experimentar novas formas de ação e assim, exercitá-las, sendo criativa ao passo que imagina situações, reproduzindo momentos e interações importantes de suas vidas.

O professor agindo na mediação do brincar pode ter as demais crianças do grupo como parceiros no auxílio da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, valorizando os momentos em que as próprias crianças incluem os colegas de classe, muitas vezes facilitando situações para que isto ocorra e até mesmo propiciando a esses, autonomia.

De acordo com Mantoan (1998, p.4):

A construção da autonomia compreende, de um lado, a detecção, a redução ou a eliminação dos obstáculos que geram as situações de inadaptção escolar, e, do outro, o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas, sem o que não se pode prover um processo interativo entre o sujeito e o meio escolar o menos deficitário possível em trocas intelectuais e interpessoais.

Pensando nos grupos minoritários como, por exemplo, os portadores de NEE, Paulo Freire (1996, p. 5) destaca:

[...] a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

Contudo, o pensar freiriano aponta a tarefa de humanizar as relações e acalantar a perspectiva do encontro de possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e humana, considerando as experiências cotidianas na construção de instrumentos de inclusão.

Outro meio lúdico mediado pelos professores são os jogos recreativos que também podem fazer parte da construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois esses, por sua vez, possibilita a interação do aluno com necessidades educacionais especiais com o meio, visto que é na interatividade entre a criança e o objeto-meio que informações vão sendo assimiladas em conformidade com o estágio de seu desenvolvimento cognitivo no qual a criança se encontra.

Na concepção piagetiana, citada por Faria (1995, p. 98):

Os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando ainda um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional a criança.

Nota-se até o momento que o lúdico propicia uma enorme influência no desenvolvimento da criança, principalmente o alunado com necessidades educacionais especiais (NEE), pois é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Parafraseando Passerino (1996) verifica-se a existência de certos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos e que podem ser resumidas assim:

- Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total (clima de entusiasmo, sentimento de exaltação e tensão seguidos por um estado de alegria e distensão), ou seja, envolvimento emocional.
- Atmosfera de espontaneidade e criatividade.
- Limitação de tempo: o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim. Isto é, tem um caráter dinâmico.
- Possibilidade de repetição.
- Limitação do espaço: o espaço reservado seja qual for a forma que assuma é como um mundo temporário e fantástico.
- Existência de regras: cada jogo se processa de acordo com certas regras que determinam o que “vale” ou não dentro do mundo imaginário do jogo. O que auxilia no processo de integração social das crianças.

- Estimulação da imaginação, auto- afirmação e autonomia.

Em síntese, quando o professor recorre à mediação lúdica através dos jogos e brincadeiras, ele está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos com necessidades educacionais especiais participarem ativamente do processo ensino aprendizagem, podendo, esse, assimilar experiências e informações, incorporando-as em suas atitudes e saberes.

As atividades lúdicas têm auxiliado na construção de práticas pedagógicas inclusivas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, pois favorecem o reconhecimento das potencialidades de cada um, ajudando a desenvolver o raciocínio, a utilizar os gestos como meio de expressão de suas ideias, pensamentos e emoções, permitindo também o contato da criança com seu próprio corpo e com suas possibilidades, capacidades e necessidades de movimentação, desenvolvendo assim seu autoconhecimento.

Utilizando-se da mediação lúdica, pode-se despertar aos alunos com NEE a curiosidade e, por consequência o interesse por aprender. Dessa forma, constata-se que de fato as práticas pedagógicas mediadas pela ludicidade do brincar e jogar, podem propiciar a inclusão, uma vez que, forma-se indivíduos com capacidade de autonomia, motivados para muitos interesses e, portanto, capazes de se inserir no contexto escolar com mais facilidade.

Todavia, para que a inclusão ocorra de forma natural é necessário respeitar e resgatar o movimento humano, respeitando a bagagem espontânea de conhecimento do alunado com NEE mediante seu mundo cultural, movimentos, atitudes lúdicas, espontaneidade, autonomia, criticidade e por fim consolidação e apropriação de conhecimentos.

CONCLUSÃO

A escola é espaço de construção de relações que imprimem marcas naqueles que por ela transitam (HOLMES, 2006). Se estas relações são permeadas por respeito ao outro, bem como a solidariedade e a liberdade, as pessoas crescem no aprendizado, caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão.

Porque para além da função de socializar o saber sistematizado, a ela cabe ensinar a convivência com os diferentes, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma aprendizagem que se inicia na escola e prossegue ao longo da vida.

É salutar nesse artigo que as atividades lúdicas utilizadas em sala de aula são consideradas um meio pelo qual a criança desenvolve sua criatividade, seu espírito de liderança e a capacidade de atuar em grupo, sua capacidade de socialização, sua autonomia, criticidade, pois através dos jogos em grupo a crianças aprende a repartir, a ouvir e até mesmo a ter um espírito de liderança, oportunizando a partir daí a inclusão.

A utilização de métodos criativos de ensino nas aulas faz com que os alunos tenham gosto pelas aulas, os jogos e brincadeiras não devem ser feitos de forma aleatória, o professor deve observar o momento de introduzi-los considerando sua aplicabilidade naquele momento, o professor deve interagir com seus alunos, assim ele estará ajudando o aluno a elaborar a sua visão de mundo.

Ao brincar a e ao jogar a criança constrói o conhecimento, não só o conhecimento acadêmico, mas sim o conhecimento do mundo que a cerca, através dos jogos e brincadeiras as crianças aprendem a se comunicar melhor com o mundo como um todo, facilitando seu processo de socialização e inclusão.

Ainda é evidente que muito há de se fazer para a construção de práticas pedagógicas que incluam o aluno com necessidades educacionais especiais no cenário educacional, porém a ludicidade mediada pelos professores, bem como sua formação continuada, tem sido objeto metodológico de efetivação para a inclusão e aquisição dos saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão. 2008**. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação MEC/SEF, 2010.

_____. **Ministério da Educação**. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

COELHO, C. M. **O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva**. 26 f. Artigo (Especialização em Educação Especial), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Conselheiro Lafaiete, MG, 2010, 26 f.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338>. Acesso em: 21 out. 2017.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

GOMES, C. Práticas pedagógicas na educação inclusiva: desafios para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, Campinas – 2012.

HOLMES, M. F. M. **Prática pedagógica escolar mediada pela ludicidade na educação de jovens e adultos**. 57 f. Dissertação (em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, UFP, Recife, 2006, 57f.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: **Cadernos CEDES**. vol. 19. n. 46. Campinas, 1998. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacaoespecial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Educacao-escolar-de-deficientespdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PASSERINO, L. M. **Repensando a prática educativa**. 3 ed. Curitiba: Editora Opet, 1996.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.** 267 f. Tese de Doutorado (em Conhecimento e Inclusão Social em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2013, 267 f.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.