

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A
INTERAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO REGULAR E OS QUE
FREQUENTAM SALA DE RECURSOS**

LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO
DE ALUNOS DO ENSINO REGULAR E OS QUE FREQUENTAM SALA DE
RECURSOS**

Dissertação apresentada por LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI.

MARINGÁ
2009

LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

**JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO
DE ALUNOS DO ENSINO REGULAR E OS QUE FREQUENTAM SALA DE
RECURSOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira – UFPR – Curitiba

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM

26 de Março de 2009

Dedico essa pesquisa:

Ao meu filho Giovanni, com amor, pela presença
iluminada em minha vida;

Aos meus sobrinhos: Raphael, Juliana, Danilo,
Arthur e Rafael, pela honra de podermos brincar
juntos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a contribuição de muitas pessoas e, também, de algumas instituições. No intuito de não cometer injustiças pelo esquecimento de algum nome, estendo a todos minha sincera gratidão. Todavia agradeço especialmente:

A Deus, Divindade Suprema, pelo dom da vida.

A minha mãe, com carinho, por estar sempre ao meu lado nos momentos difíceis, pelo incentivo afetivo, financeiro, e, principalmente, pelo exemplo de coragem e determinação.

Aos demais membros da amada família pelas palavras de apoio e pela ajuda nos cuidados com o pequeno Giovanni.

À amiga Elsa Midori Shimazaki por acreditar e confiar em mim, por me ensinar a virtude de compartilhar, pelo seu otimismo contagiante, pelo seu nobre trabalho junto às pessoas com necessidades especiais e, principalmente pela sua valorosa amizade.

Aos colegas de trabalho: Adiel Araújo, José Ernandes Feitosa, Sandra Moreira Adamucci, Marisa Lemos e Edison Cerci por estarem sempre dispostos a ajudar no que fosse preciso.

Aos amigos do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE pelos momentos de alegria e descontração que passamos juntos em 2008.

Às amigas e colegas de mestrado: Dóris de Jesus Lucas Moya e Lucilia Vernaschi de Oliveira, que mais do que companheirismo, me ensinaram o verdadeiro valor da amizade.

À Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori pela orientação e paciência, que me possibilitaram realizar esse trabalho.

Às amigas Maria Zeila Orsini, Stéllia Cordeiro e Simone Borges Machado pela companhia nos momentos de alegria e, também, nos momentos de dificuldades.

Aos secretários Hugo e Márcia, pela disponibilidade em ajudar, sempre que preciso.

À Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller pelas sugestões realizadas no exame de qualificação.

À diretora Neide Gomes Clemente, pelo incentivo ao trabalho científico.

Aos sujeitos dessa pesquisa, pela oportunidade de aprender com eles.

Não tenho um caminho novo, o que tenho de
novo é um jeito de caminhar.
(Thiago de Mello)

GOFFI, Lucyanne Cecília Dias. **JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO REGULAR E OS QUE FREQUENTAM SALA DE RECURSOS**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2009.

RESUMO

Neste estudo, investigamos o brincar, durante o recreio, de alunos que frequentam Sala de Recursos do ensino fundamental séries iniciais, na área de deficiência mental/intelectual e transtornos funcionais específicos. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos: identificar os jogos e brincadeiras utilizados no recreio; analisar se, por meio dessas atividades, ocorreu interação entre os alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recursos, e, verificar como era a participação dos sujeitos nos jogos e brincadeiras. Participaram dessa pesquisa oito alunos do ensino fundamental séries iniciais, que frequentam sala de recursos de uma escola estadual da região noroeste do estado do Paraná. Foram utilizadas imagens gravadas e transcritas, anotações em diário de campo e análise dos documentos escolares dos sujeitos. A coleta e análise dos dados tiveram como fundamentação teórica autores da teoria histórico-cultural, especialmente Vigotski, Leontiev e Elkonin, que em suas pesquisas apontam a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil e interação social. Buscamos ainda em estudiosos como Huizinga, Ariès, Caillois e Manson a história e conceitos básicos da temática investigada. Os resultados alcançados indicam a ocorrência das seguintes atividades no recreio: jogo do latão; jogo de luta; esconde-esconde; jogos de sorte ou azar; outros jogos de perseguição (barata-no-ar e pega-pega); outros jogos (Uno; verdade e consequência) e outras atividades (conversas informais e passeios pelo pátio). Quanto à análise da interação entre os sujeitos, verificamos que 38% dos sujeitos pesquisados não interagiram, durante as brincadeiras, com os colegas do ensino regular e 62% interagiram. Todavia, dentre os 62% que interagiram com os colegas do ensino regular, observamos que dois sujeitos (24%), não participavam de forma efetiva das brincadeiras, ou seja, os sujeitos estavam integrados aos colegas e à brincadeira, mas não pareciam interagir de forma efetiva nessas situações. Quanto aos demais sujeitos (38%), esses interagiram tanto com os colegas do ensino regular, quanto com as brincadeiras. Podemos afirmar que apesar de estarem incluídos no ensino regular, alguns alunos que frequentam sala de recursos preferem brincar com seu próprio grupo. A pesquisa realizada permitiu conhecer e compreender aspectos importantes do recreio escolar, bem como delinear algumas ações alternativas para contribuir com o processo de interação social nesse espaço ainda pouco estudado do cotidiano escolar.

Palavras-Chave: jogos; brincadeiras; interação social; desenvolvimento infantil.

GOFFI, Lucyanne Cecília Dias. **GAMES, TOYS AND ENTERTAINMENTS: AN ANALYSIS ON INTERACTIVITIES BETWEEN REGULAR STUDENTS AND STUDENTS ATTENDING RESOURCE CLASSROOMS.** 133 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2009.

ABSTRACT

Entertainments during recreation time with Resource Room students of the junior primary school, with mental and intellectual deficiencies and specific functional disorders, are investigated. The identification of games and entertainments used during recreation time, the interactions which may have occurred between regular students and Resource Class pupils through these activities and their participation in games and entertainments were the main aims of current research. Eight upper junior primary school students, who attended the Resource Room of a state school in the north-western region of the state of Paraná, Brazil, took part in the experiment. Printed and transcribed pictures, notes in field diary and analysis of subjects' school documents were employed. Data collection and analyses were foregrounded on the Historical and Cultural Theory by researchers Vigotski, Leontiev and Elkonin who emphasized the importance of games in child development and its social interactivity. The history and basic concept of the theme investigated were analyzed through the studies by Huizinga, Ariès, Caillois and Manson. Results show the occurrence of the following activities during recreation: can game, fighting game, luck games and other pursuit games (shuttle-cock and hit-and-run) and other games (UNO; Truth and Consequence) and other activities (informal dialogue and walking around the yard). It has been verified that, with regard to interactivity between subjects, 38% of subjects did not interact with regular students during the games, whereas 62% interacted. Out of the 62% who interacted with regular pupils two subjects (24%) failed to participate in the games effectively. In fact, these subjects were integrated with colleagues and games but did not seem to actually interact effectively in these situations. The other 38% interacted with regular school colleagues and in the games. In spite of the fact that some students are in the regular school, students that attend the resource Room prefer to play with their own particular class mates. Research provided knowledge on and comprehension of important aspects in school recreation. It also provided the management of certain alternative activities to improve the process of social interaction in a space scarcely studied in the school's day-to-day activities.

Key words: games; entertainments; social interaction; child development.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Dados referentes aos sujeitos da pesquisa	70
Quadro II – Análise das características dos jogos ocorridos durante o recreio.....	113
Quadro III – Mostra, em cada imagem, os principais jogos ocorridos e a interação dos sujeitos.....	115

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS E SEU CARÁTER SOCIAL	16
2.1. Contextualização histórica e conceitos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras.....	18
2.2. O papel do brincar sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural.....	25
2.3. A periodização do desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento do jogo infantil	30
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA ELIMINAÇÃO À INCLUSÃO	42
3.1. Histórico da educação especial	42
3.2. Normalização, integração e inclusão.....	54
3.3. Educação especial e Educação inclusiva no Estado do Paraná	59
4. O BRINCAR DAS CRIANÇAS NO INTERVALO ESCOLAR.....	63
4.1. Objetivos do Estudo	63
4.2. Caracterização do Local da Pesquisa	64
4.3. Materiais, Método e Procedimento	65
4.3.1. Categorias de Análise	68
4.4. Sujeitos da Pesquisa	69
4.5. Resultados das Imagens e discussões.....	82
5. CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS.....	131

1. INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, intitulada **“Jogos, brinquedos e brincadeiras: um estudo sobre a interação de alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recursos”** objetivamos analisar a interação dos alunos do ensino regular com os alunos, que frequentam sala de recursos. O interesse pelo estudo iniciou-se em nossa prática pedagógica como professora de Educação Física, em uma escola pública da rede Estadual de Ensino, onde atuamos como professora. A temática dos jogos, brinquedos e brincadeiras está contemplada como conteúdo estruturante da disciplina de Educação Física nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná – DCE’s/2007, além desse fato, outro que nos levou à realização dessa pesquisa foram as questões pertinentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) no ensino regular.

Nossa prática profissional, como professora, iniciou-se em 1991, após termos concluído o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. A primeira experiência na licenciatura ocorreu na Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR). Essa instituição está voltada ao atendimento educacional e à reabilitação de pessoas com deficiência física motora grave e outras associadas (deficiência mental, visual e auditiva), prevalecendo, a deficiência física. Para atender esses sujeitos, a instituição é composta por uma equipe que envolve duas áreas: educacional e social; nossa atuação era como professora de educação física.

As dificuldades profissionais que surgiram em nosso trabalho na instituição referida anteriormente, oriundas da falta de fundamentação teórica, no que se refere ao trabalho com as PNEE, foi o fato que nos impulsionou para a realização de uma especialização nessa área. Haja vista que a disciplina de Educação Física Adaptada não havia sido contemplada em nossa graduação, pois a modificação do currículo tecnicista, voltado para a formação técnica ocorreu posteriormente à conclusão do curso.

Durante a pós-graduação em Educação Física para Portadores de Deficiência, efetivada na Universidade Federal de Uberlândia – MG, tivemos o primeiro contato com a teoria histórico-cultural e com outros estudos formais (da área da saúde – neurofisiologia, neuroanatomia, neuropatologia, entre outros), que versavam sobre as PNEE. Posteriormente à conclusão dessa especialização, houve a aprovação, em 1996, em concurso público para o cargo de professora do quadro único do magistério, para atuar com

o ensino fundamental e médio, na disciplina de Educação Física. Nessa época a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular estava iniciando seu percurso formal nas escolas do Paraná, como se pode constatar pela análise dos documentos fornecidos pelo Núcleo Regional de Maringá (Deliberação 020/86; Resolução nº. 1.972/92; Resolução nº. 3.244/92; Deliberação 02/2003; Instrução 04/04 e Instrução 015/08), os quais serão abordados posteriormente, no segundo capítulo dessa dissertação.

A temática da inclusão tem gerado discussões no interior das escolas, pois sua prática não vem acontecendo de maneira a contemplar o conhecimento científico. Dentre os fatores preocupantes para a efetivação adequada da inclusão estão: a falta de políticas públicas que atentem para essa questão; investimento na formação dos professores para o atendimento pedagógico desses estudantes; a escassez de recursos materiais e financeiros; a falta de assistência pedagógica especializada, necessários ao atendimento desse alunado e o envolvimento da comunidade escolar. Mas a inclusão está posta. Os alunos com necessidades educacionais especiais estão nas escolas de ensino regular, que enfrentam, também, dificuldades de ordem administrativa, social e pedagógica.

Uma das maiores preocupações dos educadores e pesquisadores está relacionada aos aspectos que dificultam o trabalho pedagógico e, por conseguinte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem - do aluno. Como educadoras, essa, também, é uma de nossas preocupações e que nos impulsionou para a realização dessa pesquisa. Por meio dela pretendemos contribuir para o entendimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras na prática pedagógica, e, assim ajudar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam as salas de recursos, e, fundamentalmente, promover a inclusão dos alunos - nesse caso, não apenas dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais, mas, também, dos alunos que possuem barreiras¹ em relação à aprendizagem e à interação com as demais pessoas. Para melhor esclarecer sobre a inclusão, tema presente no cotidiano de pesquisadores, recorreremos à seguinte citação:

¹ Segundo Santos (2004, p. 213), há uma série de fatores (barreiras) que afetam a participação da criança na escola, tais como: a falta de acesso à educação, a falta de mecanismos que assegurem a permanência dos alunos na escola, a evasão e repetência, os sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar, as condições socioeconômicas da família, a localização geográfica em que reside a família e a falta de escola nas redondezas, a falta de transporte que facilitem o acesso a escolas de outras localidades, as necessidades de reformulações curriculares, entre outras variáveis.

[...] quando falamos em inclusão escolar, nos referimos a todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, combater a exclusão, maximizando a participação em educação de todos os alunos dentro de uma área, quaisquer que sejam as origens das barreiras que experimentam em sua aprendizagem (SANTOS, 2004, p. 214).

Ante a preocupação em tornar a prática pedagógica uma ação adequadamente inclusiva, ou seja, reconhecendo a importância que deve haver nas modificações dos currículos, planejamentos e na sociedade, passamos a nos interessar mais pelas leituras dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que entende o homem como um ser histórico que se relaciona com o mundo por meio das interações sociais. Com esse pensamento aliado ao trabalho profissional como professora de Educação Física, buscamos nos estudos sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras, fundamentados nessa corrente teórica, uma possibilidade de apropriarmos-nos desses conceitos, ampliarmos os conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da prática pedagógica de Educação Física. Para tanto, o ingresso no programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá em 2007 veio contribuir para a efetivação da pesquisa.

A pesquisa conta com duas etapas: uma de caráter teórico, relacionada às investigações sobre a temática abordada, e uma de caráter prático, realizada por meio de observações das brincadeiras, ocorridas no recreio, de alunos que frequentam as salas de recursos do ensino fundamental séries iniciais de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no noroeste do estado do Paraná. A formalização da presente pesquisa está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo: “Jogos, brinquedos, brincadeiras e seu caráter social”, temos como objetivo apresentar as contribuições teóricas dos estudiosos da teoria histórico-cultural para compreender os processos do desenvolvimento do jogo infantil. Para tanto, primeiramente foi necessária uma contextualização histórica da atividade lúdica; a seguir analisamos o desenvolvimento infantil e as atividades pertinentes a esse período, para assim podermos compreender o surgimento do jogo na vida da criança. No entendimento dos autores da referida teoria, o surgimento do jogo encontra-se no período pré-escolar ou da pré-escrita (aproximadamente de 3 a 6 anos de idade).

O presente estudo pautou-se, também, em outros pesquisadores, entre os quais Benjamin (1984), Huizinga (1980), Ariès (1981), Kishimoto (2005), Manson (2002) e

Caillois (1994), que contribuíram para o entendimento da história e dos conceitos dos jogos e brincadeiras.

Ainda nesse capítulo abordamos o papel da atividade lúdica no desenvolvimento infantil sob o enfoque da teoria histórico-cultural, em que os autores russos Leontiev, Elkonin, Vigotski e Jukovskaia, e, também, estudiosos dessa corrente teórica, como Lara (2000) e Facci (2004), fazem menção à importância dessa atividade para o desenvolvimento psicológico da criança, enfatizando a mediação como fator imprescindível nesse processo. Na continuação, analisamos a periodização do desenvolvimento psicológico infantil, elaborada por Elkonin (1987), que constituiu parte importante dessa investigação no que tange ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

Na sequência, no segundo capítulo: “Educação especial: da eliminação à inclusão”, temos como objetivo situar os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa e que estudam nas salas de recursos, conforme mencionamos anteriormente, pois entendemos que isso seja importante para o conhecimento da realidade educacional desse alunado. Para tanto, se fez necessária a contextualização histórica dessa forma de atendimento contemplada pela educação especial. No primeiro tópico do referido capítulo versamos, de forma sucinta, sobre o percurso da educação especial, sua trajetória no Brasil e o surgimento da inclusão. Sobre a temática da inclusão, em outro tópico analisamos os caminhos que envolvem sua inserção no ensino regular e as políticas educacionais que a permeiam. Em seguida, situamos a sala de recursos, recorrendo à análise de documentos disponibilizados pelo Núcleo Regional de Educação.

No terceiro capítulo: “O brincar das crianças no intervalo escolar”, objetivamos analisar os dados coletados na pesquisa de campo, pautados na investigação de como as crianças desenvolvem seus jogos e brincadeiras no intervalo das aulas, levando em consideração alunos que frequentam a sala de recursos e demais alunos do contexto escolar.

Esta pesquisa busca algumas respostas para as questões pertinentes ao brincar e às interações sociais, procurando dessa maneira colaborar com novas pesquisas voltadas à melhoria da qualidade de ensino e à humanização dos sujeitos.

2. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS E SEU CARÁTER SOCIAL

As atividades lúdicas têm acompanhado as transformações econômicas, e, conseqüentemente, as mudanças sociais e culturais no decorrer da história. Tais mudanças são um dos motivos, porém não o único, que, dificultam a definição exata dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, à medida que esses termos não são precisos nem em nossa língua materna nem em grande parte das demais (Bomtempo e Hussein, 1986; Brougère, 2004; Kishimoto, 2005)²

De acordo com Kishimoto (2005), os termos jogos, brinquedos e brincadeiras ainda são utilizados de forma indistinta em nosso país, o que demonstra um baixo nível de conceituação nesse campo. Esse fato pode ser constatado pelas definições encontradas no dicionário Larousse da Língua Portuguesa (2004) em relação aos termos: brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico como podemos verificar a seguir:

Brincadeira: s.f. 1. ato ou efeito de brincar; folgança; 2. gracejo, zombaria: fazer brincadeira; estar de brincadeira; 3. Jogo ou divertimento popular, adulto ou infantil.

Brinquedo: (ê) s.m. 1. Objeto destinado a divertir uma criança. 2. Brincadeira, folguedo, divertimento.

Jogo: (ô) s.m. (lat. *jocus*). 1. Divertimento público composto de exercícios esportivos. 2. Exercício ou divertimento sujeito a regras determinadas, com ou sem apostas. 3. Objeto(s) com que se praticam tais atividades. 4. Vício de jogar. 5. Maneira de jogar. 6. Partida: *jogo de vôlei*. 7. Conjunto de objetos que executam a mesma função. 8. Brincadeira, folguedo, divertimento. 9. Ato ou efeito de jogar; balanço. 10. *Jogo de azar*, aquele em se ganha ou perde mais por sorte do que por cálculo.

Lúdico: *adj.* (do lat. *ludus*). Relativo a jogo, brinquedo, diversão.

² KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lúcia. **O brinquedo: conceituação e importância**. In: BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lúcia; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Coord.). **Psicologia do Brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Nova Stella: EDUSP, 1986, p. 17-28.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Embora esses autores não pertençam à corrente teórica histórico-cultural, seus pensamentos vão ao encontro dos precursores dessa teoria com relação à importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil.

Em nossa opinião, não apenas a diversidade de traduções, mas, principalmente, as diferentes formas de entender o homem e a sociedade que permeiam os estudiosos do referido tema, dificultam esse entendimento, haja vista, que muitos autores estão inseridos em abordagens epistemológicas diferentes. É importante ressaltar, que cada teoria pode contribuir com as investigações sobre a atividade lúdica e é esse contraponto que proporciona o interesse por novas pesquisas. Dessa forma, nesse estudo, os termos, jogo, brincadeira e atividade lúdica aparecem de forma indistinta, porém são utilizados dentro do contexto dado pelos autores que fundamentam essa pesquisa.

Nesse sentido e com o intuito de contribuir para reflexões sobre o tema, abordaremos no decorrer deste capítulo o conceito de jogos, brinquedos e brincadeiras na visão de alguns autores, tais como Benjamim (1984), Huizinga (1980), Àries (1981), Manson (2001), Caillois(1994) e estudiosos da teoria histórico-cultural como Vigotski, Elkonin, Leontiev e Jukovskaia.

Nossa pesquisa estuda o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil e na interação social sob o enfoque da teoria histórico-cultural. Nessa abordagem epistemológica, o desenvolvimento humano é visto não apenas sob o enfoque biológico, como em outras tendências da psicologia, tais como o estruturalismo, o funcionalismo e o behaviorismo, entre outras. Essa perspectiva teórica se baseia em uma nova visão de homem e de mundo e das relações entre ambos. Segundo Davidov e Shuare (1987), a teoria histórico-cultural de Vigotski foi fundamentada na filosofia marxista-materialista-dialética. Os autores acrescentam ainda, que essa influência deu origem à criação da psicologia marxista soviética. Essa psicologia defende a tese de que o tipo psicológico do homem é formado por duas linhas evolutivas, a evolução biológica e o desenvolvimento social e histórico. Para Vigotski (1983), é a sociedade humana e suas modificações que determinam a personalidade e a consciência humana.

Salientamos nessa pesquisa os estudos de Elkonin sobre a periodização do desenvolvimento psicológico da criança e também sobre o desenvolvimento do jogo, especificamente do jogo protagonizado, aqui referenciado também como jogo de papéis e jogo de faz-de-conta e, os jogos dinâmicos. Para tanto procuramos contextualizar histórica e culturalmente o surgimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

2.1. Contextualização histórica e conceitos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras

No decorrer desse tópico, procuramos relacionar a visão de alguns autores, referenciados anteriormente no início desse capítulo, sobre o conceito e a história de jogos, brinquedos e brincadeiras. A contextualização que se segue restringe-se ao aparecimento dessa temática na Europa e em parte da Ásia (região norte), onde está localizada a Rússia, país, no qual surgiu a teoria histórico-cultural, que fundamenta nossa pesquisa. Todavia, defendemos a importância de se conhecer tal temática em outras regiões da Ásia, na África e nas Américas, principalmente na América do sul, onde está localizado o Brasil, e, que sugerimos seja realizado por meio de outras pesquisas.

Segundo Jukovskaia (1978), o jogo infantil é visto como um fenômeno de muitas faces, pois por ele podem interessar-se tanto sociólogos, quanto psicólogos e pedagogos. Conforme a autora, quem elaborou pela primeira vez a questão referente ao caráter social do jogo na literatura marxista foi G. V. Plekhanov, que submeteu a severas críticas a teoria burguesa de que o jogo infantil era manifestação dos instintos biológicos, defendendo a opinião do jogo como “filho” do trabalho.

Huizinga (1980) concorda com a autora referenciada anteriormente afirmando que o jogo não pode ser explicado por análises biológicas, porém seu pensamento difere em relação à origem do jogo, pois esse autor defende a idéia de que essa atividade é uma das noções mais primitivas do homem, para ele o jogo antecede a cultura, como podemos ver na seguinte citação:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperavam que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (HUIZINGA, 1980, p. 3).

Todavia, o autor citado anteriormente, não pretende afirmar que a civilização teve origem no jogo por meio de um processo evolutivo, muito menos que o jogo se transforma em cultura, mas sim, afirmar que fases primitivas da cultura, apresentam um caráter lúdico. “Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia” (HUIZINGA, 1980, p. 53).

Caillois (1994), não concorda, nesse ponto, com o pensamento de Huizinga, e, afirma que os jogos são provenientes de nossa cultura ancestral, para ele o jogo está consubstancialmente relacionado à cultura, mas não a antecede.

Para Elkonin (1998), Leontiev (2006) e Vigotski (2003) a atividade humana e as relações sociais atingem o jogo, dessa forma, os jogos possuem um fundo social e, portanto, não podem ser tratados como fenômenos biológicos. Para Elkonin (1998), o jogo protagonizado surge quando a sociedade alcança um nível de desenvolvimento, no qual ocorre uma mudança do papel que a criança ocupa dentro do sistema social.

Leontiev (1978) realizou em suas investigações, uma análise sobre os processos de aquisição do desenvolvimento histórico da sociedade e sua apropriação pelos sujeitos. Segundo esse autor, a transmissão de geração a geração do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, não era possível pela herança biológica, mas sim, por uma maneira particular que só ocorre na sociedade humana: a influência dos fenômenos externos, como a cultura material e intelectual.

Essa forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma actividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da actividade humana fundamental: o *trabalho* (LEONTIEV, 1978, p. 265, grifo do autor).

É dessa forma, por meio do convívio social que a criança, ao nascer, se apropria daquilo que foi produzido historicamente pela sociedade. Esse processo de apropriação acontece a partir da atividade da criança, a qual é envolvida pela mediação de outros sujeitos, que lhe possibilitam a apreensão da sua cultura.

No entendimento dos autores da teoria histórico-cultural, Elkonin (1998) e Leontiev (1978), o brincar constitui a atividade principal da criança, entendendo por atividade principal, aquela em que acontecem mudanças importantes no desenvolvimento psíquico da criança e “dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Dessa forma, a análise da origem da atividade principal, para essa perspectiva teórica, compreende as relações entre o homem e a cultura, que contribuíram para o seu aparecimento.

Nesse ponto, damos destaque aos estudos de Elkonin, que, na busca de respostas, pautou-se em estudos antropológicos e etnográficos para esclarecer a relação do trabalho com o jogo. Nessa abordagem, o jogo é uma atividade relacionada às necessidades sociais, ele surge como forma de envolver as crianças, que mais tarde farão parte da sociedade em que vivem como membros ativos. Em suas investigações, esse autor prioriza a pesquisa sobre o jogo de papéis ou jogo de faz-de-conta, que também ele denomina de jogo protagonizado.

Leontiev (2006), por meio de suas investigações, também aponta a relação do jogo de faz-de-conta com outras esferas das atividades humanas. Segundo ele, em uma dessas esferas está o desenvolvimento do jogo, que para ele tem uma sequência que vai do jogo de faz-de-conta para o estudo e, posteriormente, para o trabalho. Para esse autor, cada uma dessas atividades possui um caráter de importância de acordo com o desenvolvimento da criança, sendo que na idade pré-escolar é o jogo de papéis que assume uma importância maior: o jogo antecede e ajuda o desenvolvimento de bases psicológicas mais complexas que darão sustentação ao estudo e esse, por sua vez, dará suporte a outras modificações posteriores, como o trabalho, por exemplo.

O jogo é considerado, por esses pressupostos teóricos, como uma atividade de fundamental importância na infância e precedente de outras atividades, portanto, procuramos entender o seu significado e sua origem, especificamente, no caso desse estudo, a origem do jogo de papéis. Elkonin (1998) salienta que nas culturas primitivas não havia jogos de faz-de-conta, pois as crianças, desde muito pequenas, já auxiliavam no sustento familiar, por meio do trabalho. Possivelmente, pois que não há registros, a criança nessa sociedade estava diretamente relacionada à vida adulta, e em consequência disso, provavelmente, não tinham necessidade de se utilizar dos jogos de papéis, relacionando sua infância à vida dos adultos, como podemos constatar na seguinte citação:

A independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, e com esse status dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 60).

Segundo Ariès (1981), a arte medieval por volta do século XII, não tinha conhecimento sobre a infância ou não tentava fazer sua representação. Para esse autor, é provável que nesse mundo medieval, ainda não houvesse uma concepção de infância. De acordo com esse autor, inclusive os trajes dessa época, denotam a pouca particularização em relação às crianças, pois que essas, ao sair da fase dos tecidos enrolados ao corpo, vestiam-se como as mulheres e os homens de sua condição social. Até o final do Século XIII, as crianças eram representadas como homens em miniatura, todavia nesse mesmo século surgiram, em representações artísticas, “alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno” (ARIÈS, 1981, p. 18), tais como o anjo, o Menino Jesus, Nossa Senhora menina e a criança nua.

Segundo Müller (2007), historiadores estão progressivamente firmando um consenso de que a história da infância não existe, o que existem são diferentes histórias para crianças, em tempos e lugares específicos. Para essa autora, essas histórias se diferenciam por sexo, condição social, pela cultura, pela idade, pelo lugar de nascimento e pelas relações que a criança estabelece com os adultos. Nesse sentido, procuramos compreender o aparecimento da atividade lúdica e dos objetos lúdicos, que, também, estão relacionados a fatos históricos.

Em relação à história dos objetos lúdicos, ou seja, dos brinquedos, Manson (2002), em suas investigações relata que a criança brincava na praia com areia, desde os tempos mais remotos e que na Antiguidade, a criança dispunha de muitos brinquedos que a acompanhavam durante seu desenvolvimento. Desde o dia do seu nascimento, passando pelo quinto dia de vida, as crianças recebiam prendas e, assim por diante, durante seu crescimento. Alguns desses brinquedos eram caracterizados, segundo esse autor, como: brinquedos sonoros, de locomoção e destreza, entre outros, mas eram referenciados pelo nome, e não, como brinquedos, tais como: ossinhos, pião, figurinhas, boneca e outros.

No século V, de acordo com Manson (2002), após as invasões bárbaras, os brinquedos desaparecem e ressurgem, por volta do final do século XII. Para esse autor, no século XIV, os jogos ainda não são muito variados e os que têm maior destaque são: a piorra, o cavalo de pau, o pião e a boneca. Ariès (1981) diz que a partir do século XV, multiplicam-se as representações de crianças brincando, e nessas pinturas aparecem, também, o cavalo de pau, além do catavento, do pássaro preso por um cordão e, algumas vezes a boneca. Segundo esse autor, esses brinquedos eram reservados às crianças, no

entanto fica a dúvida se eles “não haviam pertencido antes ao mundo dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 47).

Na opinião de Benjamin (1984), na Europa, os brinquedos, antes do século XIX, eram confeccionados, sendo a criança pensada como um adulto em miniatura. Esses brinquedos, portanto não eram fabricados por especialistas, pois antes desse período histórico a produção desses objetos lúdicos não era função de apenas uma indústria, sua fabricação ocorria como produto secundário das várias indústrias manufatureiras, que, por ordem das corporações existentes na sociedade da época, só fabricavam artefatos da competência de seu ramo. Então, de acordo com esse autor, bonecos de madeira podiam ser encontrados com o marceneiro, soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, entre outros. Manson (2002) considera as profissões referidas por Benjamin anteriormente, como o início da especialização da fabricação de brinquedos, ocorridas por volta do século XV.

Para Benjamim (1984) somente a partir do século XVIII começou a aparecer uma fabricação especializada no ramo dos brinquedos. Nessa mesma época surgiram os primeiros comerciantes intermediários, que funcionavam como grandes distribuidores, os quais compravam objetos em miniatura, provenientes das várias manufaturas da cidade, que serviam de brinquedo para as crianças e de adorno das estantes dos adultos.

Utilizando-se dessas miniaturas, tanto crianças como adultos participavam da atividade lúdica, muitas vezes em conjunto. Porém a intencionalidade contida nessa atividade mostra-se diferenciada em relação às crianças e aos adultos, conforme podemos ver na definição desse autor sobre o brincar.

Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra (BENJAMIM, 1984, p. 64).

Para Ariès (1981), por volta de 1600, as brincadeiras só eram especializadas na primeira infância; depois desse período, a criança acima de quatro anos “*jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos*” (ARIÈS, 1981, p. 49, grifo do autor).

Benjamim (1984) afirma que, na segunda metade do século XIX começa a cair a popularidade dos brinquedos em miniatura e eles se tornam maiores. Com o processo de industrialização a criança torna-se um consumidor em potencial, passando a existir uma mercadoria voltada exclusivamente para ela. O brinquedo passa então a ser confeccionado com uma finalidade específica, o lucro. Em relação a essa comercialização dos brinquedos, esse autor afirma que, “[...] quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (BENJAMIM, 1984, p. 68).

Destarte as relações familiares, que até então ocorriam por meio de brinquedos carregados de valores e de características históricas e culturais, deram lugar aos objetos industrializados, fabricados com uma forte intenção comercial.

Sobre a relação social da família por meio do lúdico, Ariès (1981), relata que em épocas remotas não havia distinção das brincadeiras entre crianças, adolescentes e adultos, e essas três categorias eram vistas da mesma maneira e utilizavam-se dos mesmos brinquedos e brincadeiras para se divertir.

As brincadeiras, que atualmente são voltadas apenas para as crianças como, amarelinha, cobra-cega, pião, jogo de pedrinhas, entre outros, eram compartilhadas com o mundo dos adultos:

Luiz XIII e sua mãe brincavam de esconde-esconde. Brincava-se de cabra-cega na casa de Grande Mademoiselle, no Hôtel de Rambouillet. Uma gravura de Lepeautre mostra que os camponeses adultos também gostavam dessa brincadeira (ARIÈS, 1981, p.50).

Em relação à diferenciação da atividade lúdica para meninos e meninas, que é de caráter cultural e histórico, possivelmente, firmou-se com a sociedade capitalista. A respeito disso o mesmo autor diz que, em torno de 1600,

[...] a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido (ARIÈS, 1981, p. 49).

Benjamin (1984) destaca ainda o caráter religioso contido nas brincadeiras, quando afirma que muitos dos brinquedos utilizados pelas crianças, a princípio, podem ter-lhes

sido impostos pelos adultos como objetos de culto religioso, tais como a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio.

Ainda sobre o caráter religioso incutido nas brincadeiras e jogos, Huizinga e Ariès (1980; 1981) fazem menção às festas sazonais da sociedade antiga. Essas festas eram carregadas de simbolismos religiosos, de representações e de coletividade. Por meio das danças, da música e das representações sagradas, as civilizações primitivas acreditavam na prosperidade, na segurança e na ordem que advinham desse jogo de caráter sagrado.

Essa questão sacra desapareceu com a descoberta da infância pela sociedade capitalista, e os brinquedos e jogos que, em épocas remotas, eram utilizados em cultos e rituais religiosos e integravam os laços coletivos da comunidade, passaram por transformações e tornaram-se monopólio do universo infantil.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1981, p. 47).

Esse distanciamento entre o mundo infantil e o adulto, caracterizado historicamente e culturalmente pelas mudanças na sociedade, produziu uma concepção sobre um novo modo de conceber a criança. Passou-se a acreditar na necessidade de criar um universo só dela, onde a fantasia e a imaginação pudessem, de alguma forma, fazê-la penetrar na realidade dos adultos que a cercam. Não nos ateremos, nesse estudo, no discurso sobre a influência do modo de produção capitalista na fabricação de brinquedos, mas nosso enfoque será na criança e nesse mundo imaginário, no qual ela se desenvolve e torna possível sua adaptação à realidade a que pertence. Para tanto pretendemos entender, mais especificamente, do jogo de faz-de-conta ou jogo protagonizado, no qual o caráter social do jogo pode ser visto no seguinte conceito:

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 1998, p. 80).

A influência dos modos de ação da sociedade sobre a cultura dos homens, e principalmente, no caso desse estudo, sobre os jogos e as brincadeiras, demonstra que a atividade lúdica, para que aconteça, deve ter em primeiro lugar um objeto, o qual deverá ter uma função criada pela ação que a criança vai dar a ele. Mas, essa ação não depende da imaginação exclusiva da criança, e sim, da importância das influentes relações que outros sujeitos têm na vida delas. A mediação com o outro pela ação do brinquedo é que faz com que a criança desenvolva a atividade de brincar. Sobre isso afirma Benjamin (1984, p.70):

[...] certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.

A importância da ação dos adultos no desenvolvimento da atividade lúdica é um dos eixos fundamentais da teoria histórico-cultural. Para os estudiosos dessa corrente teórica, a mediação é fator primordial no processo de desenvolvimento humano. A criança compreende o mundo pela mediação de outros sujeitos, são eles que vão apresentar a ela todos os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente pela humanidade. Essa apresentação do mundo dos adultos para as crianças acontece por meio da comunicação.

As características humanas são carregadas de significados culturais, e para se apropriar delas a criança precisa entrar em contato com o outro, pois a compreensão desse mundo de objetos semióticos não se dá de forma indireta, e sim, nas relações dialéticas. Dessa forma é necessário conhecer mais sobre o papel que o brincar exerce nesse processo de apropriação, pela criança, dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

2.2. O papel do brincar sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural

Como vimos anteriormente, no que se refere à história dos jogos, brincadeiras e brinquedos, a atividade lúdica teve um valor fundamental tanto nas relações em família como nas questões religiosas e sociais. O enfoque que a abordagem histórico-cultural assume em relação ao brincar enfatiza, também, a importância dessa atividade para o

desenvolvimento psíquico da criança, reconhecendo, assim, que a pesquisa sobre a atividade lúdica tem um papel central nos esforços para a compreensão dos sujeitos, em seu percurso de desenvolvimento e humanização.

Para Lara (2000), em seus estudos sobre a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil, nessa perspectiva teórica, constitui-se por meio do uso de instrumentos que são disponibilizados culturalmente às crianças. Para a autora, a integração com a cultura leva a uma transformação do comportamento e dos mecanismos que se desenvolvem, e tem influência no desenvolvimento psicológico infantil, principalmente em funções específicas como a memória, a atenção, a abstração, a fala e o pensamento. Um dos precursores dessa teoria afirma, em relação ao desenvolvimento psicológico infantil, que:

[...] O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, por outras palavras, o desenvolvimento dessa atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento dessa actividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua actividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida (LEONTIEV, 1978, p. 291-2).

Dessa forma, a característica social é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Nessa linha teórica de desenvolvimento psicológico, os estudos sobre a temática dos jogos e brincadeiras foram abordados por Vigotski, Leontiev, Elkonin e posteriormente por Jukovskaia. Esta última autora faz uma interessante afirmação a respeito de como o brincar contribui para a formação psicológica da criança.

No jogo, as crianças por sua própria vontade, ao imitarem os maiores, tomam para si um rol de gestos, e às vezes, a sua maneira, desenvolvem criativamente o argumento; à sua maneira utilizam o objeto lúdico, os brinquedos. Os jogos criativos, ricos em conteúdo, surgem sobre a base do desenvolvimento da observação, da memória, do pensamento, da inculcação dos sentimentos, dos interesses e do desenvolvimento da imaginação (JUKOVSKAIA, 1978, p. 3, tradução nossa)³.

³ En el juego, los niños por su propia voluntad, al imitar a los mayores, toman para sí el rol de éstos y a veces, a su forma, desarrollan creativamente el argumento; a su manera, emplean el material lúdico, los juguetes. Los juegos creativos ricos en contenido, surgen sobre la base del desarrollo de la observación, de la memoria, del pensamiento, de la inculcación de los sentimientos, de los intereses y del desarrollo de la imaginación (JUKOVSKAIA, 1978, p. 3).

A capacidade de criar formas de ação a partir da apropriação de gestos adquiridos pela mediação com outros sujeitos, no caso das crianças, com os adultos, educadores ou crianças maiores, enfatiza a propriedade cognitiva e criativa do nosso cérebro. Dessa forma, a atividade lúdica não se constitui meramente na reprodução de gestos, e sim, na criação de novas formas, novos gestos e novas ações. Nesse sentido, o autor da teoria histórico-cultural, ressalta que:

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, novas normas e estabelecimentos. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que ajuda a criar e que modifica seu presente (VYGOTSKY, 2003a, p. 9, tradução nossa).⁴

Constatamos que essa abordagem teórica concebe na atividade lúdica a possibilidade de desenvolvimento de um rol de elementos essenciais à constituição dos sujeitos, sejam eles de caráter cultural, social, histórico, de relações, tanto na mediação e na interação entre os sujeitos, como no desenvolvimento psíquico.

Para Vigotski (2003b), brincando a criança ultrapassa os limites dados concretamente para a sua atividade, isto é, ela consegue abstrair; as ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe ultrapassar os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. O mesmo autor ressalta ainda, que na atividade lúdica a criança pode ser aquilo que ela ainda não é; quanto à ação com objetos, esses são considerados substitutos daqueles, os quais a criança ainda não tem permissão para manusear, e em relação às interações com outros sujeitos, a criança pode interagir de acordo com padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que na realidade ocupa em seu espaço social. Essas relações são fundamentais para o período relacionado à idade

⁴ El cerebro no se limita a ser um órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también um órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (VYGOTSKY, 2006, p. 9).

escolar e, que envolve outros processos necessários à inter-relação da aprendizagem e do desenvolvimento.

Sobre o processo de aprendizagem o autor referido salienta que ele ocorre por meio de dois níveis, dos quais o primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real, ou seja, admite-se que só é indicativo da capacidade mental da criança neste nível aquilo que ela consegue fazer por si mesma; e o outro nível é chamado de desenvolvimento próximo, onde situações ainda não dominadas pela criança podem ser realizadas com a ajuda de alguém do meio social mais experiente. Portanto, por meio da zona de desenvolvimento proximal, o que o sujeito não consegue realizar sozinho ele é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente, e por meio dessas mediações, posteriormente, esse mesmo sujeito se apropriará desse conhecimento e realizará ações independentes naquilo em que antes necessitava de auxílio.

Por meio da compreensão das zonas de desenvolvimento, psicólogos e educadores podem entender não somente os ciclos de desenvolvimento que já foram completados, mas também aqueles que estão em formação, começando a ser apropriados e a se desenvolver.

Os jogos e as brincadeiras assumem um papel importante sob o enfoque dessa corrente teórica, pois entendemos que, nessas atividades, é permitido à criança, por meio da mediação dos adultos ou de crianças mais experientes, o avanço a um nível de desenvolvimento superior àquele no qual ela se encontra. Para o precursor dessa teoria, o brincar tem grande importância no desenvolvimento infantil.

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo (VYGOTSKY, 2003b, p. 135).

Leontiev (2006) confirma o pensamento de Vigotski ao afirmar que na atividade lúdica as crianças, além de descobrirem as relações existentes entre os homens, também, conseguem, por meio da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira, também, permite à criança se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais.

Com relação à afirmativa anterior, podemos constatar que o brincar é uma atividade dinâmica e de caráter dialético, pois é formada da interação entre os sujeitos. Essa

interação ocorre por meio de uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que se dá por meio do processo de mediação. Nesse contexto, a criança, por si só, em contato com os objetos que a cercam, não consegue se apropriar dos elementos culturais contidos de forma semiótica nos brinquedos; é necessário envolvê-la em uma atividade mediada por outras pessoas, caracterizando uma brincadeira quando o que predomina é a imaginação, ou o jogo quando predominam as regras.

Para Leontiev (2006), o conteúdo das brincadeiras das crianças é determinado pela percepção que elas têm do mundo dos objetos humanos. O brinquedo em si não é o que o torna interessante, e sim, a ação que a criança desenvolve sobre ele; ou seja, o processo que ela desenvolve por meio da atividade do brincar é que torna o brinquedo atrativo.

A presença de adultos nesse processo é muito importante, uma vez que são eles os responsáveis por apresentar à criança o mundo que a cerca. O modo de ação dos adultos com os objetos oportuniza a ação da criança com eles também. Nesse processo a linguagem oral torna-se fundamental, pois por meio dela é que a criança se apropria das maneiras possíveis de agir com os objetos, não bastando que ela apenas os manuseie. Esses modos de ação são historicamente formados dentro da cultura e da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. Para esclarecer melhor essa questão nos valem da seguinte citação:

Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda, nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos (ELKONIN, 1998, p. 216).

Outros aspectos de relevância, que assumem os jogos e brincadeiras são os de sociabilidade, cognição e linguagem, que por meio dessas atividades são desenvolvidos. No jogo as crianças interagem entre si, formulam regras e desenvolvem estratégias. Quando brincam, as crianças ampliam seu vocabulário conversando com alguém, ou mesmo quando conversam sozinhas, utilizando-se da imaginação criam um mundo de faz-de-conta, no qual, por meio do diálogo com os próprios brinquedos, exercitam também a pronúncia das palavras.

Para Elkonin (1998), nenhuma atividade exerce tanta influência no desenvolvimento psíquico da criança quanto o jogo, que também é importante na

superação do egocentrismo para uma postura de descentramento cognitivo e emocional, já que para realizar essa atividade é necessária a participação de um companheiro, numa espécie de jogo coletivo. Além disso, por meio dos jogos e das brincadeiras a criança aprende a controlar a impulsividade e a aceitar mais facilmente as regras. Destarte, os jogos e brincadeiras permitem vivências de autonomia, organização do pensamento, auxiliando no desenvolvimento da memória, da atenção e da criatividade e originando a formação das funções psicológicas superiores.

Podemos afirmar que tanto as relações humanas quanto as circunstâncias concretas condicionam o curso histórico do desenvolvimento infantil. Leontiev (1978) pontua que pela sua atividade, pelos jogos e pela comunicação com os pais, a criança penetra num mundo onde se apropria, de forma ativa, dos objetos humanos com os quais reproduz as ações humanas. É por meio de sua ação e na relação com as pessoas com quem ela está em contato que é constituído e modificado seu modo de vida de acordo com a posição real que ela ocupa, a partir da qual descobre o mundo das relações humanas; portanto seu desenvolvimento está atrelado ao lugar efetivo que ocupa nestas relações.

Elkonin (1998) concorda com Leontiev e acrescenta que é no jogo protagonizado e nas brincadeiras que se encontram a reconstituição da atividade dos adultos na situação lúdica; por isso a aproximação da criança com a atividade dos adultos é um meio concreto para ela progredir no trabalho escolar.

Até aqui, no que se refere à temática dos jogos, brinquedos e brincadeiras, pudemos constatar, recorrendo à teoria histórico-cultural, que a origem da atividade lúdica está intimamente ligada às relações com o trabalho, com a mediação entre os sujeitos e com as mudanças ocorridas na sociedade, e que essa atividade é essencial ao desenvolvimento infantil. Não obstante, de que forma os jogos e as brincadeiras acontecem durante o desenvolvimento da criança? Em que momentos do desenvolvimento infantil eles aparecem? Nesse sentido, os estudos de Elkonin (1987) sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil e o desenvolvimento do jogo em idade pré-escolar nos auxiliam no entendimento dessas questões, que são fundamentais para a análise de nossa pesquisa de campo.

2.3. A periodização do desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento do jogo infantil

De acordo com Elkonin (1987), o problema fundamental da psicologia infantil é o da periodização do desenvolvimento psíquico da criança. Segundo o autor, o entendimento dos períodos de desenvolvimento psíquico e da passagem de um período a outro é fundamental para a ocorrência de mudanças na estrutura e organização do sistema de educação e ensino. O autor salienta, que essa inter-relação da sucessão dos períodos da infância com a questão do ensino surgiu pela primeira vez na sociedade socialista, e que esse é o único modelo de sociedade que se preocupa com o desenvolvimento completo das capacidades de cada um de seus membros e, conseqüentemente, com a utilização das possibilidades que existem em cada período.

Sobre o desenvolvimento psicológico infantil, Facci (2004), fundamentada em Elkonin e Vigotski, fez uma interessante síntese da teoria histórico-cultural. A autora ressalta que, para essa abordagem teórica o psiquismo humano se desenvolve por meio das relações sociais, que têm como fator principal a mediação, a qual se utiliza dos instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. A mesma autora salienta ainda que, as funções psicológicas superiores - como a atenção voluntária, a memória, abstração, o comportamento intencional e outras - são produtos da atividade do cérebro, portanto possuem uma base biológica; mas principalmente, resultam da interação do sujeito com o mundo, mediada pelos objetos construídos pelo homem.

Nesse sentido, as investigações de Elkonin (1987) sobre a periodização do desenvolvimento psicológico mostram que a infância não é um período natural, e sim, um período social da vida do ser humano, e está estritamente atrelada a um conteúdo histórico concreto, de caráter dialético. Esse autor teve como base para seus estudos as pesquisas de Vigotski sobre a periodização evolutiva da criança. Em suas investigações, segundo Elkonin (1987), Vigotski mostra que o desenvolvimento da criança se dá pela passagem de uma escala evolutiva à seguinte, e que isso acarreta uma mudança na personalidade da criança, isto é, em cada passagem de uma etapa para a outra ocorrem modificações no comportamento da criança, o que confirma que o seu desenvolvimento é um processo dialético.

Elkonin se pautou, também, nos estudos de Leontiev a respeito do desenvolvimento do psiquismo infantil, que via na atividade da criança o ponto de partida para o entendimento desse processo:

[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza pela relação determinada, principal na etapa dada, da criança para a realidade, por um tipo determinado, principal de atividade. O sintoma da passagem de um estágio a outro é precisamente a troca no tipo principal de atividade, da relação principal da criança para a realidade (LEONTIEV, 1965 apud ELKONIN, 1987, p. 108, tradução nossa)⁵.

Dessa forma, podemos ver que para cada período do desenvolvimento da criança existe uma atividade principal, que coloca também como principal a relação que a criança tem com a sua realidade concreta.

A partir dos apontamentos de Vigotski e Leontiev sobre o desenvolvimento psicológico infantil, Elkonin elaborou sua própria tese com relação ao tema referido. Para esse último autor, os principais estágios do desenvolvimento dos sujeitos são: comunicação emocional direta do bebê (primeiras semanas de vida); atividade objetual manipulatória (aproximadamente do 1º ao 3º ano de vida); jogo de papéis (aproximadamente dos 3 aos 6 anos de idade); atividade de estudo (fase escolar, aproximadamente a partir dos 6 anos de idade); comunicação íntima pessoal (adolescência); e atividade profissional/de estudo. Nessa pesquisa nos propomos apenas a situar cada um desses estágios e enfatizar o período do desenvolvimento da criança no qual a atividade principal se refere ao jogo de papéis.

O primeiro estágio, a que Elkonin (1987) se refere como sendo o da comunicação emocional direta do bebê com os adultos, é considerado pelo autor como a principal atividade das crianças muito pequenas, e é por meio dessa comunicação que nelas se formam as ações sensório-motoras de manipulação. A passagem desse estágio para o da atividade objetual-manipulatória, que ocorre no limite da primeira infância, se dá pelo domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, que a criança vai adquirindo em relação às ações com os objetos, as quais só são possíveis por meio da mediação dos adultos. Dessa forma, nesse segundo estágio a comunicação direta do bebê com os adultos passa a ser uma atividade de segundo plano, pois agora a criança se preocupa com a manipulação dos objetos. Na primeira infância aparece também a linguagem, que atua como meio importante para os contatos entre o adulto e a criança:

⁵[...] cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad. El síntoma del pasaje de un estadio a otro es precisamente el cambio en el tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad (LEONTIEV, 1965 apud ELKONIN, 1987, p. 108).

A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica (ELKONIN, 1998, p. 207).

O terceiro estágio corresponde à fase pré-escolar (aproximadamente dos 3 aos 6 anos). Segundo o mesmo autor, os estudiosos russos Vigotski e Leontiev estabeleceram, por meio de suas investigações, que a atividade principal nesse período de desenvolvimento infantil é o jogo na forma de jogo de papéis. A respeito do desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar discorreremos mais adiante, porém aqui cabe ressaltar que, para os preconizadores da teoria histórico-cultural, o jogo de papéis tem grande importância no desenvolvimento psíquico das crianças nessa fase, pois por meio dele e pela interação com os adultos a criança percebe o mundo que a rodeia e se apropria das ações com os objetos produzidas historicamente pela sociedade:

O jogo de papéis aparece como a atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base se forma no pequeno o desejo de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento na sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função principal (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução nossa)⁶.

Pela citação anterior podemos ver que o jogo de papéis tem fundamental importância na transição para a nova etapa da vida da criança, que compreende o terceiro estágio, a que o autor referido aludiu como sendo o período de atividade de estudo, fase em que a criança entra na escola. Para o mesmo autor, é por meio da atividade de estudo que ocorre o processo de assimilação de novos conhecimentos, e isso se constitui como o objetivo principal do ensino.

A outra fase segundo Elkonin (1987) é a comunicação íntima pessoal, que ocorre no período da adolescência como uma atividade especial para essa idade. Em seus estudos sobre a conceituação de adolescência, Bock (2004) afirma, que as produções da psicologia,

⁶ El juego de roles aparece con la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora (ELKONIN, 1987, p.118).

sobre essa temática, encontradas nas obras de Waldman, 1997; Tiba, 1996 e Zagury, 1996 e 2001, apontam a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento humano, onde a cultura aparece apenas como forma de expressão de uma adolescência naturalizada, ou seja, ela não tem gênese social. Nesses textos, segundo a autora citada anteriormente, não se fala da falta de políticas públicas para a juventude, da distância existente entre o mundo adulto e o jovem, mas, acentuam essa fase como um período naturalmente conflituoso e difícil.

Contraditoriamente a essas correntes naturalistas, a teoria histórico-cultural, vem ressaltar a adolescência como uma construção social que repercute no comportamento, na subjetividade e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano. A adolescência, para essa abordagem teórica, é um fator histórico e social e torna-se uma forma de identidade para os jovens. Para a compreensão da adolescência é preciso entendê-la em seu processo social e então, poder compreendê-la na maneira como acontece para os jovens.

Para Clímaco (1991), as modificações sociais e econômicas, advindas das revoluções industriais, tornaram necessárias melhores formações para o mercado de trabalho, que do ponto de vista tecnológico, assim o exigia. Dessa forma, houve um prolongamento do tempo dos jovens na escola, afastando-os do ingresso no mercado de trabalho, conseqüentemente, afastando-os, também, do convívio de seus pais e aproximando-os de um grupo de iguais. Cria-se dessa maneira, um novo grupo social, com padrões semelhantes de comportamento, ou seja, a adolescência.

Elkonin (1987) ressalta que a adolescência é uma etapa crítica, pois para o adolescente a atividade principal continua sendo estudar na escola, mas as relações dele com os adultos não são mais as mesmas relações que se davam na infância. Dessa forma, segundo esse autor, estabeleceu-se uma atividade especial, que consiste na comunicação íntima entre os adolescentes, cujo conteúdo principal é o outro adolescente e as relações de companheirismo que se estabelecem entre eles. Essa atividade especial e principal do jovem estudante tem grande importância no desenvolvimento de sua personalidade e na preparação da transição para o período que se segue.

Esse próximo estágio, denominado pelo autor de atividade profissional/de estudo, é caracterizado, pela autonomia dos alunos na organização realizada por eles próprios da atividade de estudo, e isso é um fator importante para a constituição de novas formações psicológicas dessa idade, as quais determinam o desenvolvimento dos adolescentes.

Para Elkonin (1987) é indispensável o entendimento de que a atividade principal em cada período e a sua importância no desenvolvimento da criança de um estágio a outro não significam que não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. O próprio autor ressalta: “A vida da criança em cada período é multifacetária e as atividades por meio das quais se realiza são variadas (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa)” ⁷. As atividades que são as principais em determinado período dão lugar a outras mais importantes em períodos subsequentes, de acordo com os estágios de desenvolvimento infantil, mas isso não quer dizer que elas não existam mais, e sim, que ocupam um lugar secundário, de acordo com as necessidades de cada fase em que o sujeito se encontre. Em outras palavras, o desenvolvimento psíquico infantil percorre um caminho em espiral, onde a atividade principal de cada estágio possibilita a existência da atividade principal do próximo período do desenvolvimento psicológico da criança, sem que isso culmine em a sua extinção:

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividade. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 1978, p. 63).

Essa passagem de um estágio a outro caracteriza-se, segundo o autor, pela motivação da criança em adaptar-se às relações sociais, que vão se tornando mais complexas conforme ela vai se conscientizando de suas possibilidades de ação no grupo social, fazendo com que elas se esforcem para adaptar-se às exigências do mundo que as rodeia.

Procuramos situar as etapas do desenvolvimento psicológico da criança, como já esclarecemos, por vermos nisso fundamental importância para as posteriores análises de nossa pesquisa de campo. De acordo com a temática de nosso estudo sobre os jogos e brincadeiras e a partir do entendimento sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, procuramos agora entender, especificamente, o desenvolvimento do jogo na idade

⁷ La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas (ELKONIN, 1987, p. 122).

pré-escolar, tendo em vista que esse período é fundamental na formação da personalidade da criança. Nesse sentido um dos precursores da teoria histórico-cultural afirma:

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos (LEONTIEV, 2006, p. 125).

Assim, o jogo e a brincadeira, aparecem como forma de a criança se apropriar do mundo dos adultos; mas como suas características físicas e intelectuais não permitem que ela seja um adulto, ela utiliza-se da brincadeira para ter acesso aos elementos e comportamentos que permeiam os adultos. A criança é um ser cultural, ou seja, ela se desenvolve por meio da apropriação da cultura do mundo em que ela se encontra. Assim, a atividade lúdica é a forma de a criança se apropriar da cultura existente. Para elucidarmos melhor essa questão, recorreremos às explicações de outro autor da corrente teórica histórico-cultural:

[...] Quanto mais abreviadas e sistematizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída (ELKONIN, 1998, p. 29).

Nas brincadeiras das crianças ocorre a imitação do comportamento dos adultos, nelas as crianças reproduzirão os papéis que as aproximam da realidade. Segundo o autor citado anteriormente, por meio do jogo protagonizado a criança abandona suas posturas infantis e adota a postura do adulto. Essa adoção de um papel pela criança e as modificações que esse processo acarreta com relação aos objetos incorporados ao jogo, constituem uma mudança constante de uma postura para outra.

O entendimento da natureza psicológica do jogo não apenas permite a compreensão de sua importância para o desenvolvimento da criança, mas também ajuda a esclarecer a maneira como dominar seu processo, como dirigi-lo conscientemente, para utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar. Em outras palavras, entender o processo de desenvolvimento do jogo infantil consiste em compreender e esclarecer nele, aquilo que determina o desenvolvimento psicológico da personalidade da criança e de sua

consciência, sob o qual se dá o desenvolvimento dos processos psíquicos isolados, como, por exemplo, o pensamento, a imaginação, a percepção, a memória e a vontade.

Conforme Elkonin (1998), muitos pesquisadores que estudaram o jogo como atividade principal da criança pré-escolar, concluíram que uma característica da brincadeira é seu caráter livre. Esse entendimento, segundo o autor, não revela o sentido verdadeiro do jogo infantil.

A abordagem naturalista não só torna impossível explicar cientificamente a especificidade da atividade do homem e de sua consciência, mas consolida retrospectivamente as idéias errôneas que se tenham também da biologia. O retorno da conduta humana, cuja suas peculiaridades se apresentam com essa abordagem como inexplicáveis por princípio, ao mundo dos animais consolida inevitavelmente também na biologia a idéia de que existe um princípio incognoscível. Tal abordagem sustenta na teoria da evolução – dir-se-ia agora ‘de cima para baixo’ – concepções metafísicas e idealistas que postulam algumas vezes o enigmático movimento ‘instintivo’ [...] (LEONTIEV, 1965 apud ELKONIN, 1998, p. 110).

O pensamento naturalista, não só em relação ao jogo, é criticado pela teoria histórico-cultural, ou seja, a defesa desse pressuposto teórico é, justamente, em oposição a essas teorias. As investigações dos estudiosos dessa corrente teórica comprovam que a influência do meio no qual a criança está inserida é responsável direta pelas ações que ela realiza, ações que são adquiridas pela mediação com outros sujeitos que fazem parte do seu convívio social; e conclui que, por sua origem histórica, o jogo protagonizado tem importância fundamental para a crítica às concepções biologizantes sobre o jogo infantil.

Partindo de estudos em relação às brincadeiras infantis e ao caráter de liberdade que as permeia, Elkonin (1987) comprova, então que, embora a brincadeira tenha um caráter espontâneo, ou melhor, conquanto a atividade lúdica promova certa liberdade de ação na criança, essa liberdade contém determinadas limitações internas, e que, subordinando-se a essas limitações, a criança aprende a subordinar-se às limitações externas, ou seja, às normas de conduta. Em outras palavras, mesmo sendo a atividade do brincar uma atividade livre e sem normas explícitas, nela estão implícitas regras que regulam a conduta da criança na atividade da brincadeira.

Segundo Vigotski (2003b), as regras e o imaginário são elementos-chave tanto no jogo de papéis quanto no jogo de regras, existindo, para ele, um desenvolvimento nas relações entre essas duas instâncias de jogos. No jogo de faz-de-conta as regras estão

implícitas, mas para identificá-las é necessário fazer uma análise da situação; já o imaginário é explícito, muitas vezes, dando a entender que seja o único processo psicológico desenvolvido nessa atividade. Inversamente, no jogo de regras essas são explícitas, porém o imaginário, também, existe, nesse caso, de forma oculta, modificando-se de acordo com a situação do jogo. Para o autor, esse processo permeia a evolução do brinquedo para a criança:

O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 2003b, p. 126).

Para Ekonin (1998), o que regula o jogo de regras são normas preestabelecidas, externas e condicionais. O autor conclui que a capacidade de a criança participar desse tipo de atividade deriva da sua história de envolvimento em jogos de faz-de-conta, o que converge com o pensamento de Vigotski em relação à evolução do jogo. Nas pesquisas de Ekonin, a preocupação com o jogo de papéis ou protagonizado está em compreender essa forma de jogo analisando, a partir da categoria trabalho, suas transformações decorrentes das mudanças na estrutura social:

O jogo de ação desenvolvido é sempre um *jogo coletivo*. Somente em seus graus mais inferiores de desenvolvimento pode ser individual. No jogo de ação as crianças correntemente reproduzem o trabalho dos adultos, e este, como se sabe, é sempre coletivo. Por isto o jogo, como forma especial de reproduzir a vida dos adultos, também é coletivo. O jogo coletivo é uma forma de vida coletiva acessível às crianças em idade pré-escolar. Jogando em conjunto, quando cada um executa seu papel (ELKONIN, 1969, p. 514, grifo do autor, tradução nossa)⁸.

O autor reconhece que os estudos sobre os jogos de regras podem ajudar a esclarecer a natureza dos jogos de papéis. O autor conclui afirmando que, por meio do jogo, o mundo das relações sociais se introduz na vida da criança e a leva a um nível

⁸ El juego de acción desarrollado es siempre un *juego colectivo*. Solamente en su grados más inferiores de desarrollo puede ser individual. En el juego de acción lo niños corrientemente reproducen el trabajo de los adultos, e éste, como es sabido, es siempre colectivo. Por esto el juego, como forma especial de reproducir la vida de los adultos, también es colectivo. El juego colectivo es una forma de vida colectiva accesible a los niños de edad preescolar. Jugando en conjunto, cuando cada pequeño ejecuta su papel.

fundamentalmente mais alto, ajudando-a a mudar sua conduta. Ressalta que o papel do adulto como mediador é fundamental nesse processo:

[...] o centro da situação lúdica é o papel assumido pela criança. O papel determina o conjunto de ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto (ELKONIN, 1998, 204).

Elkonin (1987) fez, também, investigações a respeito dos jogos dinâmicos praticado nas pré-escolas. Em sua pesquisa, dividiu esses jogos em quatro grupos. O primeiro se caracteriza pelos jogos de imitação, em que as ações das crianças pequenas limitam-se à simples imitação de determinadas ações, segundo um modelo preestabelecido; o segundo grupo é formado pelos jogos de dramatização de acordo com um tema; o terceiro grupo é o de jogos de regras simples, também de acordo com um tema; e por último, o quarto grupo é o dos jogos de regras sem tema e dos jogos desportivos elementares. Os quatro grupos de jogos foram analisados em três grupos de crianças, divididos por idade: o primeiro grupo era formado por crianças de três a quatro anos; o segundo grupo, por crianças de cinco a seis anos; e o terceiro grupo, por crianças de sete anos. Após análise da investigação, o autor conclui que o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar vai dos jogos processuais imitativos para os jogos de dramatização com regras implícitas e aos jogos com regras explícitas sem tema; e ainda destaca:

A análise do desenvolvimento dos jogos de movimento nos leva a concluir que o principal, por sua significação na idade pré-escolar, é a relação peculiar que se estabelece entre a criança e o papel que assume e que contém as regras vigentes no processo do jogo (ELKONIN, 1987, p. 87-88, tradução nossa)⁹.

O entendimento dessa relação, que vimos na citação anterior, levou o referido autor a novos estudos para analisar como ocorre a passagem de uma atividade a outra, nas crianças. O autor analisou como se desenvolvia um determinado jogo - no caso, o de

⁹ El análisis del desarrollo de los juegos de movimiento nos lleva a concluir que lo central, por su significación en la edad preescolar, es la relación peculiar que se establece entre el niño y el rol que asume y que contiene las reglas vigentes en el proceso del juego (ELKONIN, p. 87-8).

esconde-esconde - em crianças de três e de seis anos, e observou que, nas crianças menores a importância não estava em se esconder, e sim, na relação dela com o adulto. Pela atitude da criança de seis anos nessa brincadeira, o pesquisador percebeu que, para ela, a regra explícita já era uma condicionante da brincadeira.

Por meio desses dados, Elkonin (1987) mostra, que no jogo de papéis existe uma regra de comportamento incluída no papel que a criança assume na brincadeira e ligada de maneira orgânica a esse papel, e que o desenvolvimento do jogo vai dos que apresentam uma situação lúdica como fator principal do jogo e com regras implícitas, aos jogos com regras explícitas e uma situação lúdica oculta. Sobre isso, o autor ainda acrescenta:

[...] apesar da diferença entre os jogos com personagens e os jogos com regras, sem ultrapassar os limites da idade pré-escolar, ambos conservam uma unidade interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva do jogo, no qual, somente no final da idade pré-escolar, se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento. Chega até a nos parecer que, quando a regra se toma por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir à escola (ELKONIN, 1998, p. 396).

Para completar esse pensamento do referido autor, encontramos uma elucidação de Vigotski, na qual ele salienta, que conforme a criança se desenvolve, o jogo de faz-de-conta torna-se menos importante na vida dela, dando espaço e uma maior valorização aos jogos de regras, nesse caso determinando não apenas a evolução do brinquedo, mas sim uma nova forma de entendimento, na qual um jogo substitui o outro:

Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade (VIGOTSKI, 2003b, p. 136).

Para os autores da teoria histórico-cultural não há dúvida de que a principal atividade na idade pré-escolar seja o brincar. Esta premissa é verdadeira, não só pela grande utilização do brincar pelas crianças, mas também pela influência que ele exerce no desenvolvimento infantil. Para essa corrente teórica existe uma evolução da atividade lúdica, a qual passa dos jogos de faz-de-conta para os jogos de regras, sendo que esses últimos superam os primeiros.

Caillois (1994) fez, também, investigações sobre os jogos e brincadeiras. Em seus estudos definiu as seguintes categorias de jogos – Agon (jogos de competição), Ilinx (a busca de vertigem – jogos de aventura), Mimicry (o gosto pela personalidade alheia – jogos de imitação, dramatização, entre outros) e Alea (Jogos de sorte ou azar). Esse autor concorda com os autores da teoria histórico-cultural quando afirma que, os jogos aparecem sempre permeados pela organização da sociedade. O autor faz uma analogia dessas formas de jogos com o que ocorre no sistema social da seguinte forma – Agon (competência comercial, exames em concursos), Ilinx (as profissões que exigem domínio da vertigem), Mimicry (os uniformes, os cerimoniais, os ofícios de representação) e Alea (a especulação). Segundo Caillois (1994), a deturpação do que ele chama de agon, alea, mimicry e ilinx, corresponde na sociedade, nessa ordem, à violência, desejo de poder e astúcia, superstição e astrologia, ao desdobramento da personalidade e, ao alcoolismo e drogas.

Podemos concluir que a trajetória e transformação dos jogos e brincadeiras na perspectiva da teoria histórico-cultural é algo inovador; dentro dessa abordagem teórica, a importância dada à atividade lúdica é fundamental. Não obstante, dentro da instituição escolar, muito se tem ainda a avançar sobre a forma prática de se lidar com os jogos e brincadeiras, pois isso não está contemplado nessa corrente teórica. É provável, que, no interior das escolas, a forma de utilizar esses jogos tendo em vista a interação entre os sujeitos e de elaborá-los dentro da proposta de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, percepção, pensamento e linguagem, ainda não esteja ocorrendo a contento.

Nossa preocupação com a elaboração de formas práticas de ação com as brincadeiras e jogos, sob o enfoque dessa concepção teórica, e principalmente, neste estudo, a preocupação com a interação social, levaram-nos a assumir como proposta, investigar como brincam e jogam nos intervalos das aulas crianças que frequentam a sala de recursos do ensino fundamental séries iniciais na área de deficiência mental/intelectual e transtornos funcionais específicos, de uma escola pública da região noroeste do estado do Paraná, e como essas atividades influenciam na interação com os demais alunos.

Assim, o próximo capítulo versa sobre este contexto, no qual estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa, sendo para isso necessário entender as políticas educacionais, que culminaram com a criação das salas de recursos e de que forma elas estão organizadas atualmente.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA ELIMINAÇÃO À INCLUSÃO

Para que possamos compreender os critérios determinantes de nossa sociedade atual, principalmente no que diz respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE), é preciso saber que na elaboração do processo histórico da humanidade diferentes concepções de homem e sociedade foram estabelecidas. Os estudos nos apontam que os sujeitos que não se enquadravam aos modelos de eficiência determinados em cada período da história eram eliminados do restante do grupo, ou segregados em função de sua “deficiência” detectada, nem sempre por profissionais especializados. Sabemos que a luta pela sobrevivência, atendimento, direitos e educação das PNEE, não é recente. Para tanto, neste capítulo, abordaremos as temáticas: educação especial, inclusão e especificamente, a sala de recursos, por fazer parte dela o alunado que investigamos em nossa pesquisa.

3.1. Histórico da educação especial

Para contextualizarmos a história das pessoas com necessidades educacionais especiais, nos propomos a investigar como o entendimento dessa temática se deu nas diferentes sociedades: a idade antiga, média, idade moderna e período atual. Por essa razão, nos fundamentamos em alguns autores e historiadores, ressaltados no decorrer desse estudo, que nos remetem a uma compreensão da realidade.

Ao elaborarem seus registros, esses pesquisadores nos mostram que desde a idade antiga há a preocupação com o tratamento das pessoas diferentes. O primeiro momento dessa trajetória foi o reconhecimento da existência de pessoas que não se enquadravam nos padrões estabelecidos pela sociedade. Segundo Aranha (2001), muitas das informações em relação ao tratamento dessas pessoas, na Antiguidade, se reportam à literatura greco-romana, à Bíblia, ao Talmud e ao Alcorão.

De acordo com essa autora, encontra-se no quarto verso da sura, uma recomendação feita por Mohammed, sugerindo a alimentação, o abrigo e um tratamento amável às pessoas desprovidas da razão. As pessoas fracas, imaturas e defeituosas eram eliminadas na Esparta; as crianças defeituosas eram jogadas em esgotos pelos romanos.

Conforme essa mesma autora, tal atitude é entendida ao se compreender o funcionamento do sistema social vigente na época, o qual contava com dois tipos de grupo: a nobreza e os serviçais. Esses últimos considerados sub-humanos e dependentes economicamente. A vida das pessoas nessa sociedade só era reconhecida se tivesse algum valor para a nobreza, difundindo, assim, um ideário que se pautava na exclusão da maioria em detrimento do aumento de poder de um grupo minoritário, constituído pelos nobres.

Em seus estudos, Silva (1986) ressalta que nessa mesma época observam-se duas diferentes atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais: uma pautada na tolerância e aceitação e outra, na eliminação e menosprezo. Sobre esse segundo aspecto, relacionado ao abandono dessas pessoas, Bianchetti e Freire (2006) salientam que isso ocorria, porque uma das características básicas da sociedade primitiva era o nomadismo, cuja sobrevivência provinha da caça e da pesca e do abrigo, nas cavernas. Esses povos trocavam o local de seu estabelecimento constantemente, portanto, havia a necessidade de que cada indivíduo pertencente a essa organização social se bastasse por si, além de ajudar os demais do grupo.

Nesse sentido, as pessoas que não se enquadravam nos padrões de normalidade, ou seja, as que não eram fortes, saudáveis e eficientes ao grupo, tornavam-se um empecilho e eram abandonadas a sua própria sorte ou eliminadas. O autor anteriormente referido salienta que, isso não era tido como desumano, haja vista a contextualização histórica desses sujeitos, cujos atributos de destreza e força física eram essenciais à sobrevivência.

Outro autor nos elucida sobre as características sociais dos povos primitivos, ao ressaltar que:

O estilo de vida nômade não somente dificultava a aceitação e manutenção destas pessoas, consideradas dependentes, como também colocava em risco todo o grupo, face aos perigos da época (CARMO, 1991, p. 21).

Em relação ao primeiro aspecto, da tolerância e aceitação das pessoas com necessidades educacionais especiais, o autor citado anteriormente, salienta que, na Idade Média, algumas tribos primitivas relacionavam as deficiências, que acometiam crianças e idosos, a espíritos malignos que se apossavam deles, e com isso possibilitavam a normalidade aos demais membros do grupo.

A relação do demoníaco com as deficiências físicas, segundo Carmo (1991) podiam ser percebidas claramente pelos quadros pintados na época, nos quais as figuras malignas

eram representadas com deformidades físicas, como pés e rostos deformados, nariz e orelhas desproporcionais, entre outras características. De acordo com Silva (1986), as pessoas em geral, que viviam na Idade Média, acreditavam que em corpos deficientes só poderiam existir mentes, também, deficientes.

Segundo Bruno e Mota (2001), convencionou-se fazer referência a essas pessoas com deficiência mental, física e sensorial (deficiência visual, e auditiva) como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas. Tal reconhecimento, na maioria dos casos, implicou na eliminação desses indivíduos do resto da sociedade, ou no seu abandono em asilos e manicômios.

Pessotti (1984) afirma que, com o advento do Cristianismo, na Europa, as pessoas com deficiências ganham alma e dessa forma, não podem mais ser eliminadas ou abandonadas, pois que isso atentaria contra os desígnios divinos. Nesse sentido, o extermínio dessas pessoas torna-se inaceitável, como podemos ver na seguinte citação:

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les enfants du bon Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de que delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias (PESSOTTI, 1984, p. 04).

Sobre isso, Vigotski (1983) salienta que a revisão nos conceitos de valores, em relação às pessoas com deficiências, imposta pelo Cristianismo, na realidade, só modificou o conteúdo moral sobre essas pessoas, pois que a essência continuou intacta, ou seja, mesmo sendo inaceitável pelos cristãos sua eliminação do grupo, continuavam sendo vistas como diferentes, incapacitadas. As deficiências passaram a ter relação com um misticismo religioso. Segundo esse autor, aos cegos, pela privação da visão, pelo sofrimento, advindos dessa deficiência, eram lhes atribuídos valores espirituais. As pessoas associavam a miséria corporal na vida terrena à compensação pela proximidade espiritual a Deus. “Em essência, as faculdades que se atribuíam aos cegos eram consideradas forças supra-sensoriais da alma, cujos vínculos com a cegueira pareciam enigmáticos, milagrosos e incompreensíveis (VYGOTSKY, 1983, p. 100, tradução nossa)”¹⁰.

¹⁰ En esencia, las facultades que se atribuían a los ciegos se consideraban fuerzas suprasensoriales del alma, cuyos vínculos con la ceguera parecían enigmáticos, milagrosos e incomprendibles (VYGOTSKY, 1983, p. 100).

Podemos constatar que, com a expansão do Cristianismo na Idade Média, duas abordagens místicas foram atribuídas às pessoas com deficiência: uma que exaltava faculdades enigmáticas e milagrosas aos deficientes, em especial ao deficiente visual, e outra que encontramos, também, nos relatos de Jiménez (1997), que salienta que embora a igreja condenasse as práticas de extermínio das crianças e idosos deficientes, atribuía às causas sobrenaturais, as anormalidades que acometiam essas pessoas. Assim, esses sujeitos eram vistos como possuídos por espíritos malignos e submetidos, muitas vezes, à prática do exorcismo.

Segundo Pessotti (1984), apesar dessa relação dos deficientes com o pecado e com as obras demoníacas, tais pessoas eram aceitas, pelos conventos e igrejas, com um enfoque caritativo, protecionista e piedoso. Assim, possivelmente em troca de serviços a essas instituições religiosas, e que lhes eram possíveis realizar, conseguiam seu sustento.

Para Carmo (1991), somente com o Renascimento, a situação social das pessoas com deficiência inicia um processo de mudança, ocorrida nos fins do século XIV até o final do século XVI. O humanismo, em associação com o naturalismo, forma a característica fundamental do Renascimento, e fez com que surgisse o interesse de estudiosos por pesquisarem a natureza, o que, conseqüentemente, auxiliou nos avanços das investigações no campo da reabilitação física.

Jiménez (1997) ressalta que, nesse período, os trabalhos do frade Pedro Ponce de León (1509-1584), com crianças surdas, marca as primeiras experiências positivas no que tange à educação das pessoas deficientes. Vale referenciar que o trabalho do frade Ponce de León era particular e não gratuito, sendo que os deficientes economicamente desfavorecidos, não possuíam condições financeiras para compartilhar dessa experiência educacional.

Em relação ainda à época Renascentista, Carmo (1991) faz menção a algumas personalidades portadoras de deficiências, e que, no decorrer desse período, fizeram fama, tais como Luís de Camões, poeta português que não tinha um dos olhos; Galileu Galilei, matemático e astrônomo que ficou cego nos últimos quatro anos de sua vida; Johannes Kepler, astrônomo alemão, que possuía uma série de deficiências por ter adquirido sarampo em sua infância; Ludwig Von Beethoven, considerado um gênio da música, que ficou surdo, no final de sua vida e Antonio Francisco Lisboa, conhecido por Aleijadinho, escultor que realizava seu trabalho, mesmo com as dificuldades advindas das várias ulcerações em suas mãos, provenientes de uma grave doença.

Apesar das habilidades mostradas por essas pessoas ilustres e possuidoras de diferenças, os demais deficientes, e mesmo os que não possuíam deficiências, mas faziam parte de uma classe desprivilegiada financeiramente, continuavam marginalizados e discriminados perante a sociedade.

No século XVII, segundo Aranha (2001), a sociedade foi se organizando economicamente para um novo modo de produção: o capitalismo comercial, consolidando a classe burguesa no poder, que defendia a concepção de que os indivíduos eram diferentes e isso deveria ser respeitado. Dessa forma, a classe dominante legitimou a desigualdade social, passando à dominação do capital e dos privilégios.

De acordo com Jiménez (1997), nos séculos XVII e XVIII, para efetivar o caráter protecionista, preconizados pela moral cristã, os deficientes mentais eram internados em manicômios, orfanatos, prisões e outros tipos de instituições regidas pelo Estado, sendo que não havia distinção entre esses indivíduos e os delinqüentes, idosos e pobres.

No final do século XVIII e início do século XIX, inicia-se o período das instituições especializadas para pessoas com deficiências, salientando que esse fato pode ser considerado como o marco do surgimento da educação especial. Carmo (1991), também, compartilha desse pensamento e acrescenta que, apesar de a sociedade tomar consciência da necessidade de auxiliar essas pessoas, esse tipo de auxílio, inicialmente, teve um caráter mais assistencialista do que educativo. Jiménez (1997, p. 22-23) corrobora com suas explicações sobre o caráter discriminatório ocultado na idéia protecionista que permeava as instituições assistencialistas. Segundo ele,

Imperava a idéia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade; também acontecia o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo: separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se.

Nesse sentido, para Carmo (1991), os deficientes continuavam discriminados, marginalizados e excluídos da sociedade e da família e atendidos por instituições cuja filosofia era mais assistencialista, filantrópica e segregacionista e menos voltada à educação. Eram instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, que tinham autorização do governo, mas sem nenhum outro tipo de ajuda, pois que o interesse dos governantes estava em afastar o deficiente da sociedade, e não sustentá-lo. Apesar de ter sido um

período segregacionista, na visão desse autor, foi um avanço para a Educação Especial, que foi beneficiada em alguns aspectos com o desenvolvimento científico.

Sobre isso Vigotski (1983) ressalta que a concepção científica, em contraponto à concepção mística relacionada aos deficientes, proporcionou a pesquisa e o estudo nessa área. Segundo esse autor, esse redirecionamento beneficiou a educação e a instrução dos cegos, fazendo com que os mesmos pudessem incorporar-se à vida social e cultural.

Dessa forma, conforme Jiménez (1997), no decorrer do século XIX, criam-se na Europa, escolas especiais para cegos e surdos e, posteriormente, instituições que atendiam o deficiente mental. As duas primeiras instituições públicas que surgiram para o atendimento dessas pessoas, de acordo com Bueno (1993), foram o Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1760 e o Instituto de Jovens Cegos, em 1784, ambos da cidade de Paris. O autor faz uma crítica à forma como essas instituições eram organizadas, pois ocultada pelo caráter educacional preconizado por elas havia uma forte influência das idéias liberais. Isso fica claro na seguinte passagem:

A situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituição, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório (BUENO, 1993, p. 69).

De acordo com o autor citado anteriormente, tanto os surdos, loucos, cegos e mendigos, faziam parte dos divergentes, aqueles que atrapalhavam o desenvolvimento do capitalismo e que por isso, precisavam se ajustar às exigências desse modelo social. Assim, essas pessoas eram encaminhadas às escolas residenciais, uma espécie de internato, onde trabalhavam em troca de pouca remuneração, ou mesmo de moradia. Essas escolas, segundo o mesmo autor, refletiam, ocultadas pelo lema de educação para todos, o processo de exclusão.

Shimazaki (2006) corrobora com essa idéia, quando ressalta que, com advento da Revolução Industrial, os mais fracos são destinados a sucumbir, pois não podiam ser aproveitados pelo sistema de produção. Assim, o capitalismo começa a se sustentar e a burguesia a se consolidar. Bianchetti e Freire (2006) salientam ainda que, com a vitória da Revolução Francesa, o caráter reacionário da burguesia passa a emergir como classe hegemônica e passa a ter um novo pensamento, no qual os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, preconizados por essa Revolução, não passam de eufemismos no confronto entre a teoria e a prática dessa classe social.

Nesse período, conforme as considerações de Shimazaki (2006) a esse respeito, surgem instituições especializadas longe das cidades, com a desculpa de que a vida no campo traria mais benefícios ao desenvolvimento desses sujeitos. Sobre isso podemos ver, também, na seguinte citação:

Abrem-se escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta maneira se tranqüiliza a consciência colectiva, pois estava a proporcionar cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o seu contacto (JIMÉNEZ, 1997, p. 23).

Na defesa da educação das pessoas deficientes, com um pensamento voltado para uma sociedade socialista, Vigotski (1983), quando trabalhou no Instituto de Defectologia, concentrou seus estudos nos problemas das crianças cegas, surdas e deficientes mentais. Em seus escritos, postula que a educação ofertada às pessoas com necessidades especiais deve ser uma educação social com ênfase nas suas possibilidades e não em suas limitações. Esse autor fundamenta sua análise na tese de que as deficiências, tais como a surdez, a cegueira ou a deficiência mental, afetam antes de tudo as relações sociais das crianças e não somente a parte biológica.

Em realidade, resulta muito fácil, advertir que qualquer deficiência corporal – seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental – provoca algo assim como uma deslocação social. Desde seus primeiros dias de vida, enquanto se nota nele o defeito, a criança cega adquire, até dentro da própria família, certa posição social, suas relações com o mundo circundante começam a fluir por uma causa distinta à da criança normal, podemos dizer que a cegueira e a surdez implicam não só uma perturbação da atividade da criança com respeito ao mundo físico, e sim sobre todo um rompimento, um deslocamento dos sistemas que determinam todas as funções de sua conduta social (VYGOTSKY, 1983, p. 60, tradução nossa)¹¹.

Para esse autor, as escolas especiais faziam pouco em relação à educação social, pois eram fundamentadas por idéias religiosas e filantrópicas, convencionadas pela mentalidade burguesa originada do Ocidente e que enfatizavam a situação infeliz dessas

¹¹ En realidad, resulta muy fácil advertir que cualquier deficiencia corporal – sea la ceguera, la sordera o el retraso mental – provoca algo así como una dislocación social. Desde sus primeros días de vida en cuanto se nota en él defecto, el niño ciego adquiere, hasta dentro de la propia familia, cierta posición social especial, y sus relaciones con el mundo circundante empiezan a fluir por un cauce distinto al del niño normal, podemos decir que la ceguera y la sordera implican no sólo una perturbación de la actividad del niño con respecto al mundo físico, sino que sobre todo una ruptura, un desplazamiento de los sistemas que determinan todas las funciones de su conducta social.

crianças, que deveriam carregar suas cruzes com resignação. A proposta do estudioso russo era de uma educação voltada para o não isolamento dessas crianças; para sua integração, tanto quanto possível na sociedade.

Os reflexos históricos, relacionados às diferentes formas de tratamento dispensadas aos deficientes, no decorrer dos séculos, no Ocidente, tiveram repercussão, também, no Brasil. Até o final do Império, as pessoas com deficiência eram consideradas discriminadas pela sociedade, que as via como distintas do grupo social. A partir da Independência, e influenciados pelos ideais liberais, divulgados no Brasil, nos séculos XVIII e início do século XIX, conforme observado em Jiménez (1997) iniciou-se o processo de institucionalização da educação da criança deficiente.

De acordo com Shimazaki (2006), os primeiros indícios, no que tange aos cuidados dispensados ao deficiente foram relacionados à criação da roda dos expostos, cilindro feito de madeira, que segundo Martins e Szimanski (2004) eram anexados em orfanatos ou instituições religiosas e onde as pessoas, sem serem identificadas, deixavam as crianças pequenas. Assim, em vez de abandonar os infantes não desejados nas ruas, praças, latas de lixo ou bosques, as pessoas as deixavam nas rodas dos expostos, para que recebessem os cuidados dessas instituições. Para Jannuzzi (2006), provavelmente, o atendimento ao deficiente teve seu início por meio das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. A mesma autora salienta que em 1730, em Vila Rica, havia uma irmandade denominada Santa Ana que, no artigo 2º de seu estatuto, previa a ocorrência de uma casa para expostos e um asilo para os desvalidos, os quais eram voltados para o atendimento dos órfãos e das crianças abandonadas. Supunha-se que muitas dessas crianças atendidas nesses abrigos possuíam defeitos físicos e mentais.

De acordo com a autora referenciada anteriormente, em meados do século XIX, algumas províncias chamaram as religiosas para administrarem o atendimento a essas crianças, que além de alimento, recebiam, também, educação. Para Mazzotta (2003), esse século foi representativo de inúmeros avanços para as pessoas com deficiências. Várias instituições escolares foram criadas, ainda com intuito assistencialista e terapêutico, e somente a partir de meados do século XX é que a conquista e o reconhecimento de alguns direitos das pessoas, ditas deficientes, foram observados, principalmente em relação à educação.

Ao avaliarmos o quadro político e econômico do país no século XIX, observamos que havia uma grande influência da Revolução industrial em relação ao ensino. De acordo

com Romanelli (1994), as exigências da sociedade industrial determinavam mudanças em relação à educação e na atuação do Estado como responsável pelo ensino do povo. A concentração da população nas cidades, devido às mudanças nas relações de produção, foi fator imprescindível para a eliminação do analfabetismo e na qualificação de um maior número de pessoas para o trabalho.

Conforme o aumento da produção, advinda do Capitalismo Industrial, aumenta-se, também, a necessidade de que um maior número de pessoas adquira conhecimentos, “seja pela exigência da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1994, p. 59)”. De acordo com essa autora, o capitalismo sobrevive à medida que a população tenha uma mínima condição de concorrer ao mercado de trabalho e de consumir. Desta maneira, aumenta a preocupação com o ensino da população, inclusive com o das pessoas deficientes.

Nesse contexto, surge, então, no Rio de Janeiro, município da Corte Imperial, conforme Jannuzzi (2006), o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e alguns anos depois, em 1857, o Instituto de Meninos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro. Segundo Mazzotta (2003), esses dois institutos eram destinados à profissionalização desses sujeitos, contando com oficinas para a aprendizagem de ofícios.

Posteriormente, outro marco ocorrido na educação das pessoas deficientes, de acordo com o autor citado anteriormente, foi a criação, em 1926, pelo casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, do Instituto Pestalozzi. Essa instituição era especializada no atendimento de pessoas com deficiência mental, que introduziu no Brasil a concepção da ortopedagogia, advindas das escolas auxiliares européias. Mais tarde, em 1927, esse instituto foi transferido para Canoas (RS), como internato especializado no atendimento voltado aos deficientes mentais.

Para Jannuzzi (2006), é a partir da década de 1930 que a sociedade civil começa a organizar-se em associações com finalidade de atender as pessoas com deficiência. Nessa época, o governo estabelece algumas ações visando às peculiaridades desses sujeitos, que desencadeia na criação de escolas junto a hospitais e ao ensino regular. Outras entidades filantrópicas continuam sendo criadas e há o aparecimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente privados. Esse processo, segundo a autora, aconteceu em conjunto com a fase de incrementação da industrialização no Brasil. Para o governo, não era conveniente que os deficientes ficassem em asilos, manicômios e penitenciárias, pois essas pessoas poderiam

ser incorporadas ao trabalho. Para essa autora, a defesa da educação das pessoas consideradas “não normais” estava ligada diretamente à função de economia dos cofres públicos.

Ao analisarmos a economia do país na década de 1930, segundo Basbaum (1985), observa-se que o Brasil, além da dívida externa, tinha, em 1931, cerca de 2 milhões de desempregados ou semi-desempregados. Os que conseguiram ficar nos seus empregos, tiveram seus salários reduzidos para contenção de despesas. As desigualdades sociais eram visíveis. Se não havia no país, oportunidades de emprego nem para as pessoas ditas “normais”, para os com deficiências, menos ainda. Assim como o trabalho não era para todos, também a educação não o era, como podemos ver nos seguintes relatos:

[...] ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura (ROMANELLI, 1994, p. 29).

Nesse sentido, não só as pessoas com deficiências, mas de um modo geral, as pessoas que pertenciam à classe econômica desfavorecida, não tinham condições de ter uma educação de qualidade, já que essa era destinada a uma minoria pertencente à classe elitizada.

Todavia, apesar das diferenças de classes existentes na sociedade, a luta pela educação dos deficientes teve grande movimento nessa década. De acordo com Jannuzzi (2006), em 1932, foi fundada a Sociedade Pestalozzi, pela pedagoga Helena Antipoff, surgida da reunião de suas alunas e de profissionais interessados no excepcional. No ano seguinte, 1933, nessa associação, funcionava um consultório médico-psicopedagógico para atender às crianças dos grupos escolares e seus pais. No entendimento de Antipoff, segundo Jannuzzi (2006), educação era separada de instrução.

Em 1935, foi fundado o Instituto Pestalozzi, como órgão da Secretaria de Educação. Em 1954, é fundada no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência mental, que é constituída por pais e amigos de pessoas com necessidades educacionais especiais; sua manutenção conta com a colaboração da indústria e do comércio, dos profissionais liberais, dos políticos e de um modo geral, das pessoas que acreditam na educação das pessoas com deficiência mental.

No final da década de 1950 e início de 1960, conforme Mazzotta (2003), o Governo Federal lançou algumas campanhas voltadas para a educação dos deficientes, dentre elas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, ambas em 1960.

Essas campanhas coincidem com o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira que, segundo Romanelli (1994), era caracterizado pela ideologia do desenvolvimentismo, que acentuou a implantação da indústria pesada no país. As campanhas tinham como proposta, segundo Mazzotta (2003), a reabilitação, educação e treinamento das pessoas com deficiências.

Em 1961, conforme Jannuzzi (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, contempla a educação especial com o título (X) e em seus dois artigos 88 e 89, e se destaca do título (VI), que versa sobre a educação de grau primário. Dessa forma, afirma-se a legalidade dessa modalidade de educação. Cabe ressaltar que no artigo 88 encontra-se o seguinte dizer: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961)”. Infelizmente, a frase “no que for possível”, escrita no artigo citado anteriormente, levou ao entendimento de que não seria possível atender os sujeitos, ditos excepcionais, na rede geral de educação, dessa forma, as pessoas com necessidades especiais, continuaram sendo atendidas em escolas e classes especiais. A década de 1970 foi considerada um dos marcos na educação do deficiente, pelos acontecimentos que culminaram com a evidência dessa área, dentre eles a criação da Lei nº. 5.692/71, a qual reza, em seu artigo 9º que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

É necessário entender, que em consequência da interpretação do artigo 9º, muitas classes especiais foram abertas, e os sujeitos, com necessidades especiais, mais uma vez, não foram incluídos no ensino regular.

Posteriormente, como podemos ver nos estudos de Jannuzzi (2006), outro fator que mereceu destaque, em 1973, foi a criação do CENESP, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Pela primeira vez, cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho [...] (JANNUZZI, 2006, p. 137).

A autora, anteriormente citada, relata que o interesse dos países, inclusive o Brasil, no que tange à educação das pessoas deficientes, estava na finalidade de torná-los úteis à sociedade. Na década de 1970, o país estava em uma situação economicamente favorecida; a educação era valorizada em função do aumento da produtividade dos indivíduos e do desenvolvimento do país e, era vinculada à economia.

Na década de 1980, com a queda do regime militar em 1985, instituiu-se no Brasil a democracia. Os postulados democráticos que permeavam a população culminaram para o desejo de que uma nova Constituição fosse elaborada, em substituição à imposta pelo Governo na época da Ditadura Militar. Assim, efetiva-se a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 3º, inciso IV, descreve como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Está definido, no artigo 205, que a educação seja um direito de todos e dever do Estado e da família, e que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, determina que todos tenham “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o artigo 208, inciso III garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 1989, a Lei 7.853, “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE [...] (BRASIL, 1989)”. Em seu artigo 8º, torna crime o preconceito às pessoas portadoras de deficiências. Em seus demais artigos trata da integração social das pessoas deficientes em relação à saúde, trabalho e educação.

O Decreto-Lei nº. 35/90 de 1990, define a gratuidade da escolaridade obrigatória, inclusive para a educação especial.

Esses dispositivos legais são reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90 ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990)”. É nessa década, então, que se inicia um processo de formulação de políticas públicas que atentem para a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade e sobre isso relataremos no tópico seguinte, com o objetivo entender o processo de integração e inclusão desses sujeitos.

3.2. Normalização, integração e inclusão

As transformações pelas quais a sociedade tem passado, a partir da segunda metade do século XX, em consequência das duas grandes Guerras Mundiais, podem ser consideradas como o início de movimentos que auxiliam na definição de políticas públicas para a educação inclusiva. Um desses movimentos, em 1948, foi a Declaração dos Direitos Humanos, ocorrida em Assembléia Geral, convocada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), que assegura em seu art. 2º que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Posteriormente, o direito à educação foi aprovado e garantido na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia em 1990. O artigo 3º dessa declaração ressalta que as pessoas com deficiência devem ser consideradas cidadãos comuns e propõe que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (BRASIL, 1990). Na década de 1990, as questões relacionadas à educação são amplamente defendidas pelos documentos do Banco Mundial e vistas como um fator de responsabilidade pelo

crescimento econômico e pela redução da pobreza, ou seja, o Banco Mundial transfere para a educação, a responsabilidade em diminuir a pobreza e, conseqüentemente, aumentar a economia dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Sendo assim, o investimento em educação é imprescindível nesses países.

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e dota essas pessoas das aptidões que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11, tradução nossa)¹².

Essas propostas legais apostam numa educação mais integrada, em oposição à educação institucionalizada, e se baseiam em princípios de normalização. Esses princípios, conforme Jannuzzi (2006) adentraram no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980, fundamentados na Lei nº. 5.692/71, referida anteriormente. A normalização tinha como objetivo criar condições de vida para as pessoas deficientes, o mais próximo possível das condições de vida comuns na sociedade em que vivem. Sobre o princípio da normalização, Jiménez (1997) destaca que esse fundamenta-se no conceito de normalidade, que é muito relativo, pois modifica-se de acordo com alguns fatores como a época vivida pela sociedade, os costumes e a cultura de cada povo. Dessa forma, ser normal ou não, são definições estabelecidas pela sociedade, como podemos ver na seguinte explicação desse autor:

[...] o normal e o não normal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível (JIMÉNEZ, 1997, p. 27).

Para o autor anteriormente citado, normalizar não significa acabar com a deficiência e tornar a pessoa “normal”, mas aceitar a pessoa com deficiência como ela é, compreendendo que ela tem os mesmos direitos de qualquer outra pessoa e possibilitando serviços e atendimentos que possam auxiliar no desenvolvimento de suas possibilidades,

¹² La educación, especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando la productividad del trabajo de los pobres, reduciendo la fecundidad y mejorando la salud, y dota a la gente de las aptitudes que necesita para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11)

promovendo, dessa forma, seu convívio dentro da sociedade, de forma mais adequada possível.

Nesse sentido, não somente as pessoas com necessidades especiais carregam consigo o estereótipo de não normal, mas um rol de sujeitos que possuem outras diferenças – de raça, de credo, de orientação sexual, de idade e, principalmente, de nível sócio-econômico. De acordo com o paradigma da integração, era o sujeito quem deveria mudar para se adaptar à sociedade, e a ela cabia oferecer às pessoas com necessidades especiais as possibilidades para que tivessem uma vida o mais “normal” possível.

Essa forma de entender a participação das pessoas com necessidades especiais na sociedade foi criticada pelos pesquisadores dessa temática e, também, pelos deficientes. As dificuldades se encontravam, principalmente em relação ao processo de “normalização” dos sujeitos, pois que não existem pessoas “iguais”, e ser diferente não significa ter menos valor humano e social.

Em detrimento desse discurso, o enfoque da normalização começou a declinar e para superá-lo iniciou-se uma discussão sobre os direitos das PNEE conviverem de forma não segregada na sociedade. A esse processo deu-se o nome de inclusão social, no qual a sociedade é que deveria se adaptar em seus aspectos – econômico, social, cultural, físico, educacional, entre outros – para atender as pessoas em suas necessidades especiais.

Diferente do pressuposto da integração, que visava a adaptação do deficiente à sociedade, por meio do processo de normalização, sem envolver uma mudança no modelo social, a inclusão assume um envolvimento nas duas instâncias, individual e coletiva. De acordo com Brasil (2000) refere-se à instância individual, a preocupação com o processo de desenvolvimento do sujeito e à instância coletiva, o processo de reajuste da realidade social. No aspecto educacional, a proposta de um sistema educacional inclusivo, tem como objetivo:

[...] assegurar a todos os cidadãos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (BRASIL, 2000, p. 20).

Para Bueno (2008), a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais surgiu com a intenção de superar as falhas advindas da proposta de integração, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, que foi elaborada em decorrência da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso*

e *Qualidade*, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994. A Declaração expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos, conforme estabelecido em 1990, na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (UNESCO; MEC, 1994). É importante ressaltar que o conteúdo de seu artigo 3º, institui os governos as seguintes ações:

- Dar prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos, de forma que estes abranjam, cada vez mais, todas as crianças;
- Adotar o princípio da educação integrada com força de lei ou como política;
- Desenvolver projetos demonstrativos e incentivar a troca de experiências integradoras;
- Criar mecanismos de descentralização e participação em planejamentos, supervisão e avaliação do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo a participação de pais e entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência;
- Dedicar esforços à identificação e às estratégias de intervenção;
- Cuidar para que a formação de professores esteja voltada para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Essa Declaração estabelece ao governo a responsabilidade de promover práticas pedagógicas e sociais que possam acolher todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou quaisquer outras. Nessa perspectiva, fica proposto que as escolas acolham tanto as crianças com deficiência como as bem-dotadas, assim como as das mais variadas origens e situações.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em vigor atualmente, na qual a educação especial é contemplada com um capítulo (V). O conceito da modalidade de educação especial encontra-se no artigo 58, que afirma ser essa uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino e para os educandos portadores de necessidades especiais. E o artigo 59, preconiza, em seu inciso I, que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização, específicos para atender as suas necessidades.

Observando as leis e vivendo a prática pedagógica nas escolas, concordamos com Prieto (2006) quando resalta que temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um desses desafios é não permitir que esse direito fique

somente no cumprimento legal de se matricular as crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mas sim procurar reorganizar o sistema educacional, ou seja, procurar superar antigos paradigmas educacionais e proporcionar o desenvolvimento desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo, de forma adequada, as suas necessidades.

Em estudos sobre a interação social de crianças com deficiência mental, no recreio escolar, Batista e Enumo (2004) constataram que na prática da inclusão o que acontece é que, mesmo os alunos que estão inseridos no sistema regular de ensino, continuam isolados dos seus colegas de turma que não possuem necessidades educacionais especiais.

Bueno (2008) assume uma posição crítica, quando afirma que, se a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Para esse autor, a inclusão escolar não deve envolver apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim todos aqueles que estão fadados ao insucesso e ao fracasso escolar, os deserdados sociais.

Dessa forma, o discurso da inclusão tornou-se cada vez mais crescente, e no interior da escola onde atuamos como docentes, vemos professores angustiados e que, por falta de conhecimento teórico-prático, não têm conseguido efetivar a prática pedagógica com os “diferentes” de forma eficaz. Os alunos com necessidades educacionais especiais foram colocados na escola sem uma mudança nos currículos escolares. A forma como vem sendo feita a “inclusão” tem excluído o aluno, pois o acesso e permanência à escola, não asseguram a apropriação do conhecimento científico.

Segundo Barroco (2004), a inclusão propõe uma sociedade que respeite essas diferenças, porém a lógica que nos movimenta é a da desvalorização daqueles que, de alguma forma, não alcançam o sucesso. Observamos, dessa forma, que essa prática de pensamento e atitude da humanidade está vinculada a aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos.

Nesse sentido, Leis, decretos, pareceres, deliberações e documentos são elaborados, provavelmente na intenção de que essas mudanças sociais ocorram e, conseqüentemente, haja uma melhoria no atendimento à educação especial e na educação de forma geral. Dessa forma, em janeiro de 2008, foi entregue ao Ministro da Educação, um novo documento, intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado com o objetivo de: “assegurar a inclusão escolar de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Esse documento orienta os sistemas de ensino a garantir alguns itens necessários à inclusão, dentre eles: acessibilidade ao ensino regular e a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados para esse atendimento; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas; entre outros. Todavia, é preciso que a sociedade se articule para garantir na prática, a teoria contida nos documentos.

No próximo tópico discorreremos sobre o processo da educação especial e da educação inclusiva no Estado do Paraná.

3.3. Educação especial e Educação inclusiva no Estado do Paraná

A educação especial no Estado do Paraná é amparada por legislações de âmbito federal e também por algumas específicas. Abordaremos sobre essas legislações no decorrer deste tópico. Antes, porém, é importante que se faça uma contextualização histórica dos movimentos sociais que culminaram com a efetivação dessa modalidade de ensino no Paraná.

De acordo com Almeida (1998), até o ano de 1961, o atendimento conferido às pessoas portadoras de deficiências no Estado do Paraná constituía-se por poucas e isoladas iniciativas de caráter privado. Os programas vinculados a tais iniciativas eram mantidos pelo idealismo de seus precursores, pela colaboração da comunidade e pelos eventuais auxílios financeiros provenientes de fontes oficiais.

Segundo a autora referida anteriormente, nesse período havia no Paraná, sete escolas especiais e uma classe especial. Cinco dessas escolas localizavam-se na Capital do Estado, Curitiba, e duas na cidade de Londrina. O registro que se encontra da primeira escola especial do Paraná, conforme a autora, data de 1939, com o advento do Instituto Paranaense de Cegos. Quase uma década depois, em 1948, surge a Escola 29 de Março, voltada ao atendimento dos surdos. Posteriormente, em 1950, funda-se a escola para surdos Epheta, e em 1953, o Centro de Reabilitação da Audição e da Fala. Essas três escolas foram fundadas em Curitiba e eram voltadas ao atendimento das pessoas surdas.

A educação de pessoas com deficiência mental tem início somente em 1958, com iniciativa da professora Pórcia Guimarães Alves que, fundamentada em estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, organiza na cidade de Curitiba, a primeira classe especial em escola da Rede pública do Paraná e também do Brasil. Essa classe especial é hoje denominada Colégio Estadual Guaíra.

Almeida (1998) referencia várias instituições que foram organizadas para atender as pessoas com necessidades especiais, todavia, foram sistematizadas somente em 1961. Essa sistematização pautou-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que contempla a educação das pessoas “excepcionais”, Lei nº 4.024/61, referida anteriormente nesse estudo. Nessa mesma década expandiram-se as escolas especiais pelo Estado.

Conforme a mesma autora, embora já existisse a APAE de Curitiba, somente pela insistência dessa instituição é que em 1963, foi criado o Serviço de Educação de Excepcionais na Secretaria de Estado do Paraná, por meio do decreto nº 10527 e posteriormente, em 1965, o Sistema de Educação Especial do Paraná. Em 1971, por consequência da aprovação da lei 5692/71, já citada anteriormente, o Serviço de Educação de Excepcionais, passou a denominar-se Departamento de Educação Especial, haja vista a expressividade do trabalho que esse serviço realizou.

Nesse contexto, a educação especial no Paraná expandiu-se na década de 1970 e 1980 com a criação de escolas e classes especiais. Em 1986, é aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação 020/86, que normatiza a Educação Especial no Paraná. Esse documento estabelece a funcionalidade pertinente à sala de recursos:

[...] criada em estabelecimentos de ensino do sistema tem por função atender sistematicamente os educandos das classes comuns, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, individualizado ou em grupo, sob a orientação de um professor especializado (PARANÁ, 1986).

Apesar da existência da legislação, o atendimento em sala de recursos iniciou somente na década de 1990. Posteriormente, no ano 2000, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) elabora as Políticas de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná. A Deliberação 020/86 foi substituída pela Deliberação 02/2003, e no que concerne à sala de recursos, estabelece que essa modalidade de atendimento educacional, deve ser oferecida com vistas à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, e é citada como serviço de apoio.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos determinam que a sala de recursos deve oferecer um serviço especializado, no qual o professor complementa ou suplementa o currículo, usando, para isso, materiais e procedimentos específicos para que os alunos com dificuldades e/ou deficiência mental se apropriem do conhecimento acadêmico.

Para regulamentar essa modalidade de atendimento educacional, a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Especial escreveu a instrução nº. 04/04, que estabeleceu critérios para o funcionamento das salas de recursos no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, na área de deficiência mental e distúrbios de aprendizagem. Essa instrução vigorou até agosto de 2008, quando foi substituída pela instrução nº. 015/08.

De acordo com a instrução nº. 015/08 – SUED/SEED, a sala de recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental funciona como um serviço de apoio especializado, para atender alunos que estejam matriculados no Ensino Básico Regular e que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e ou/Transtornos Funcionais Específicos”. A nova instrução ocasionou o fechamento de algumas salas de recursos, pois eram compostas de alunos que apresentavam as características previstas na instrução nº. 04/04, mencionada anteriormente. Como a instrução nº. 015/08 foi legalizada em agosto de 2008, 50% dos sujeitos dessa pesquisa deixaram de estudar nas salas de recursos, a partir do segundo semestre do corrente ano, pois conforme avaliação psicológica realizada com esse alunado, estabeleceu-se que eles não mais freqüentariam a sala de recursos, por não apresentarem as características necessárias para esse atendimento, ou seja, eles não foram considerados portadores de deficiência mental, intelectual ou possuidores de transtornos funcionais específicos, como TDAH, dislexia ou distúrbios de aprendizagem. Outros alunos foram matriculados nessas salas, no segundo semestre de 2008, e tivemos que obter junto aos seus pais, autorizações para que participassem de nossa pesquisa. Todavia, esse processo ocorreu com êxito.

Apesar da primeira Instrução, que legaliza o atendimento por meio das salas de recursos estar prescrita no ano de 2004, essa forma de atendimento iniciou sua efetivação na região de Maringá-PR, na década de 1990, como vemos nos documentos que se encontram no Núcleo Regional, onde essa pesquisa ocorre. Esses documentos referenciam o surgimento das primeiras salas de recursos, datadas no ano de 1992, que são: a

Resolução nº 1.972/92, que em seu artigo 1º autoriza o funcionamento, até 31/12/94, dos programas de Educação Especial, nos estabelecimentos: Colégio Estadual João XXIII, que contempla uma sala de recursos, na área de deficiência mental e que está protocolado sob o nº 1195168/92 e Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, contemplado também com uma sala de recursos, área de deficiência mental, cujo protocolo tem o nº 1195169/92. Outra Resolução, a de nº 3.244/92 autoriza o funcionamento de sala de recursos no estabelecimento: Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes, uma sala de recursos, área deficiência mental, sob o protocolo nº 1344995/92. Atualmente, esse Município conta com o funcionamento de 13 salas de recursos, que atendem alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, divididas entre onze estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, por meio desses referenciais históricos e legais, compreendemos o processo de efetivação das salas de recursos no Estado do Paraná e os objetivos de seu funcionamento, como modalidade de atendimento pertencente à educação especial.

Os alunos de nossa pesquisa estão matriculados no ensino regular e estudam em horário contrário, nas salas de recursos de 1ª a 4ª séries, fazendo parte, portanto, do contexto educacional do qual acabamos de discorrer. Os dados referentes à caracterização da pesquisa serão expostos no próximo capítulo.

4. O BRINCAR DAS CRIANÇAS NO INTERVALO ESCOLAR

Ao longo de 13 anos, nossa experiência em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, nos permitiu observar o desenvolvimento e as relações de convívio, tais como: amizade, namoro, discussões, brigas, entre outras, de muitos alunos. A disciplina de Educação Física nos possibilita maior permanência no ambiente externo à sala de aula e, por conseguinte, um maior envolvimento com os alunos que estão em seu horário livre, ou melhor, com alunos que estão, também, fora da sala, seja pela ausência de algum professor, pelo término de provas ou pelo horário do recreio.

Essa facilidade de acesso aos alunos, fez com que, ocasionalmente, observássemos algumas situações que nos instigavam, em relação às interações deles, principalmente, no que concerne aos alunos tidos como com dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem.

Na maioria das vezes, alunos da sala regular agiam com discriminação, em relação aos colegas que freqüentavam a sala de recursos ou a classe especial. Todavia, essas observações, a que se remetiam constantemente, eram pautadas no senso comum. Observávamos que, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, como o deficiente auditivo, físico, mental e visual, esse comportamento discriminatório também acontecia, mas não era enfatizado, ou seja, a relação dos alunos de classe comum com esse alunado oscilava entre a atitude discriminatória e a atitude protecionista.

Nesse capítulo, com a finalidade de compreender cientificamente as relações sociais que se estabelecem no contexto escolar, dos sujeitos que fazem parte dessa pesquisa, os quais serão descritos posteriormente, analisaremos, fundamentados nos pressupostos da teoria histórico-cultural, as seguintes questões: “Quais são os jogos, brinquedos e brincadeiras dos alunos, que frequentam as salas de recursos de 1ª a 4ª séries, no intervalo de suas aulas? Como se estabelecem as interações entre esses sujeitos no decorrer dos jogos e brincadeiras? Como é a participação dos alunos nessas atividades?”

Para responder tais questões propomos este estudo, com os objetivos a seguir.

4.1. Objetivos do Estudo

- Investigar quais são os jogos, brinquedos e brincadeiras, no intervalo de aulas, de alunos que frequentam as salas de recursos do ensino fundamental séries iniciais de uma escola pública da região noroeste do estado do Paraná.
- Estudar como são as interações entre os alunos no decorrer dos jogos, brinquedos e brincadeiras.
- Analisar a participação desses sujeitos nos jogos, brinquedos e brincadeiras.

4.2. Caracterização do Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede Estadual de Ensino, localizada na região noroeste do estado do Paraná. Segundo dados obtidos junto à secretaria da escola, em março de 2008, esse estabelecimento de ensino contava com 2.681 alunos, que estavam matriculados e divididos em três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. Dentre esses alunos, 87 considerados com necessidades educacionais especiais frequentam turmas do ensino especial. O atendimento desse alunado estava dividido em cinco modalidades: Programa de Educação Profissional, que atende uma turma no período da manhã, com 13 alunos adultos; Sala de Recursos – Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem, que atende 35 alunos divididos em três turmas, duas de manhã e uma no período da tarde; Sala de Recursos - Altas Habilidades/Superdotação, que tem uma turma de manhã, com 17 alunos; Classe Especial - DM, que atende 17 alunos, divididos em três turmas, uma de manhã e duas à tarde; Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual, que possui uma turma com 5 alunos e funciona no período da manhã.

O ensino fundamental séries iniciais (1ª à 4ª séries) está, progressivamente, sendo transferido para os municípios, os quais contam, também, com o atendimento em sala de recursos, mas nossa pesquisa se pautou em analisar, somente, a rede estadual de ensino. No ano de 2008 a escola pesquisada atendia ao ensino fundamental referente às 2ªs, 3ªs e 4ªs séries, sendo que o ensino infantil e as 1ªs séries eram atendidas em escolas municipais.

A escola, onde realizamos nossa pesquisa, não conta, ainda hoje, com atividades dirigidas aos alunos no horário de recreio. Possui duas quadras, uma de basquete e uma de voleibol, que ficam livres no recreio, mas que não são utilizadas pelos alunos de 2ª a 4ª

séries, pois os alunos do ensino fundamental séries finais e os alunos do ensino médio, as ocupam nesse horário. A instituição conta, ainda, com: um pátio grande; um local coberto, que possui 10 mesas de concreto, com tabuleiros fixos para a utilização de jogos de xadrez e um espaço localizado próximo às salas de recursos e classe especial, onde funcionava a educação infantil e que possui uma caixa de areia. O ginásio de esportes, que é coberto, se mantém fechado durante o recreio. O espaço para atividades lúdicas na hora do recreio é diferenciado entre os turnos da manhã e tarde. De manhã, existem duas turmas de ensino fundamental séries iniciais, uma 3ª e uma 4ª séries. Os demais alunos do ensino regular são os que frequentam o ensino médio e que, geralmente, não realizam atividades lúdicas de correr e brincar pelo pátio na hora do recreio. Esse alunado pratica atividades esportivas nas quadras disponíveis, participam de grupos de conversas ou de grupos que ouvem música e tocam violão. Sendo assim, o espaço para correr e brincar é mais disponível aos alunos do ensino fundamental séries iniciais. Nesse período e, também, no período da tarde, funciona o atendimento à educação especial, como já descrevemos anteriormente.

Observamos que os sujeitos de nossa pesquisa procuram realizar suas brincadeiras, próximos à biblioteca, ao ginásio de esportes e à caixa de areia da antiga educação infantil, que estão anexos ao local, onde funcionam as salas de recursos e as classes especiais. À tarde, o espaço para atividades lúdicas é mais restrito, pois funcionam 9 turmas de 2ª a 4ª séries, 20 turmas de 5ª a 8ª e 3 turmas de atendimento à educação especial. O alunado da tarde é diferenciado do alunado da manhã, pois no período vespertino os alunos do ensino fundamental, principalmente os de 5ª e 6ª séries divertem-se ainda com atividades semelhantes aos alunos da 1ª a 4ª séries, isto é, gostam de correr e brincar pelo pátio.

4.3. Materiais, Método e Procedimento

O estudo a que nos propomos realizar é caracterizado como teórico e prático. Pautamo-nos nas investigações teóricas referentes à temática dessa pesquisa e que se disponibilizam em forma de capítulos nessa dissertação. A parte prática envolve observações em campo, realizadas por meio de imagens gravadas e, posteriormente, transcritas; anotações em diários de campo e análise das fichas de avaliações dos sujeitos da pesquisa.

Para iniciarmos essa investigação, solicitamos a autorização da escola, a qual consentiu nossa pesquisa a partir de fevereiro de 2008. Após autorização da instituição escolar, a equipe pedagógica responsável pelo ensino fundamental séries iniciais, convocou no dia 08/04/2008, às 14:00 horas, uma reunião com os pais desses alunos, para que a presente pesquisa pudesse ser apresentada. Compareceram à reunião, nove pais, a professora coordenadora de 1ª a 4ª séries e a professora pesquisadora. Durante a reunião foram apresentados os objetivos da investigação. Apenas um dos pais presentes não permitiu a participação de seu filho nesse estudo. Portanto a pesquisa teve início com 8 sujeitos.

Em junho foram iniciadas as observações e filmagens, que foram interrompidas no mês de julho, em função das férias. Ao retornar à escola, no mês de agosto para dar sequência à pesquisa, uma nova instrução legal, que determina o funcionamento das salas de recursos, havia sido efetivada pelo Governo do Paraná, esta instrução, de nº. 015/08 está descrita no capítulo 3 desse estudo. Devido a esse fato, dos 8 sujeitos participantes de nossa pesquisa, apenas 3 continuaram a freqüentar as salas de recursos, por possuírem as características para esse atendimento, no moldes da nova instrução. Outros alunos foram matriculados.

Dessa forma, no mês de agosto enviamos 11 termos de consentimento, livre e esclarecido, aos pais ou responsáveis dos alunos que ingressaram no segundo semestre deste ano nas salas de recursos, solicitando permissão para filmagens de seus filhos. Dos 11 termos enviados, 10 foram devolvidos e assinados com a autorização dos pais ou responsáveis e um dos pais não autorizou a participação de seu filho. Portanto, ficamos com 13 sujeitos em nossa pesquisa.

Iniciamos as filmagens, no final do mês de agosto e continuamos por dois meses. A freqüência era de três vezes por semana, sem dias pré-estabelecidos, no horário do recreio, que tem duração de 15 minutos, em dois turnos: de manhã – das 10:00 às 10:15 hs e à tarde – das 15:45 às 16:00 hs. Os sujeitos que seriam filmados em determinados dias, não eram pré-estipulados. Cada dia de filmagem conta com, aproximadamente 5 minutos de imagens para cada sujeito. Além das filmagens, analisamos alguns documentos, referente às avaliações desse alunado.

Esses documentos relacionados às avaliações psicopedagógicas, necessárias para a matrícula dos alunos em sala de recursos e as avaliações das professoras dessas salas, foram consultados junto à secretaria da escola.

Em seguida iniciamos as observações das atividades dos sujeitos, obtidas pelas filmagens, em câmera do tipo Handycam, marca Sony, modelo DCR-HC38. Para analisarmos as imagens e as anotações do diário de campo nos pautamos na observação dos seguintes aspectos: tipos de atividades utilizadas pelos sujeitos no recreio escolar e as interações destes com os demais colegas e com a própria atividade. Cada sujeito foi analisado individualmente. Observamos seis tipos de brincadeiras mais frequentes e duas atividades diferenciadas.

- Jogo do par-ou-ímpar e João-Quem-Por: jogos caracterizados como de sorte ou azar, utilizados para sortear o início de algumas brincadeiras e a ordem das jogadas.
- Jogo de esconde-esconde, brincadeira tradicional de perseguição, onde o “pegador” era estabelecido por meio de sorteio prévio (jogo de sorte ou azar), entre os componentes dessa atividade. O perdedor do sorteio seria o contador e os demais iriam se esconder.
- Jogo do latão, uma atividade realizada em local com areia e “inventada” pelos próprios alunos. Vence aquele que conseguir chegar a um ponto determinado pelos sujeitos, andando por cima de um latão redondo, fazendo-o rolar, por aproximadamente 15 metros de distância. A ordem de andar no latão era feita considerando àquele que chegasse primeiro no local onde a brincadeira é realizada e assim por diante, até o último a chegar, conseqüentemente o último na brincadeira.
- Jogos de “lutas”, uma espécie de atividade, na qual os sujeitos tentam derrubar uns aos outros no chão, utilizando-se, para isso, de golpes corporais como na luta livre.
- Outros jogos de perseguição, como pega-pega e barata-no-ar, jogos conhecidos por exigirem agilidade, velocidade, orientação espacial e por apresentarem um pegador (perseguidor) e os corredores (fugitivos).
- Outros jogos como: Verdade e Conseqüência, e, Uno, que serão descritos posteriormente.
- Conversas informais e passeios pelo pátio.

4.3.1. Categorias de Análise

Para iniciarmos a análise dos dados, fundamentamo-nos nos autores, Caillois (1994) e Elkonin (1987), que dividiram os jogos em categorias. Caillois (1994) definiu as seguintes tipologias de jogos – Agon (jogos de competição), Ilinx (a busca de vertigem – jogos de aventura), Mimicry (o gosto pela personalidade alheia – jogos de imitação, dramatização, entre outros) e Alea (Jogos de sorte ou azar). Para esse autor, os jogos aparecem sempre permeados pela organização da sociedade. Nesse sentido, uma analogia dessas formas de jogos ocorre no sistema social da seguinte forma – Agon (competência comercial, exames em concursos), Ilinx (as profissões que exigem domínio da vertigem), Mimicry (os uniformes, os cerimoniais, os ofícios de representação) e Alea (a especulação). Segundo Caillois (1994), a deturpação de agon, alea, mimicry e ilinx, corresponde nessa ordem, à violência, desejo de poder e astúcia, superstição e astrologia, ao desdobramento da personalidade e, ao alcoolismo e drogas.

Elkonin (1987, p. 86) fez, também, investigações a respeito dos jogos dinâmicos praticado nas pré-escolas. Em sua pesquisa o autor dividiu esses jogos em quatro grupos. O primeiro se caracteriza pelos jogos de imitação, em que as ações das crianças pequenas limitam-se à simples imitação de determinadas ações, segundo um modelo preestabelecido; o segundo grupo é formado pelos jogos de dramatização de acordo com um tema; o terceiro grupo é o de jogos de regras simples, também de acordo com um tema; e por último, o quarto grupo é o dos jogos de regras sem tema e dos jogos desportivos elementares. Os quatro grupos de jogos foram analisados em três grupos de crianças, divididos por idade: o primeiro grupo era formado por crianças de três a quatro anos; o segundo grupo, por crianças de cinco a seis anos; e o terceiro grupo, por crianças de sete anos. Após análise da investigação, o autor conclui que o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar vai dos jogos processuais imitativos para os jogos de dramatização com regras implícitas e aos jogos com regras explícitas sem tema. E ainda destaca:

A análise do desenvolvimento dos jogos de movimento nos leva a concluir que o principal, por sua significação na idade pré-escolar, é a relação peculiar que se estabelece entre a criança e o papel que assume e

que contém as regras vigentes no processo do jogo (ELKONIN, 1987, p, 87-88, tradução nossa)¹³.

Para analisarmos os dados de nossa pesquisa, pautamo-nos nas categorizações de jogos utilizadas por Caillois (1994) e Elkonin (1987) e elaboramos nossa própria categoria de análise, na qual destacamos os seguintes aspectos:

1. Jogos com instrumentos;
2. Jogos sem instrumentos;
3. Jogos individuais;
4. Jogos em grupos;
5. Jogos competitivos;
6. Jogos não competitivos;
7. Jogos com regras não determinadas (implícitas);
8. Jogos com regras determinadas (explícitas);
9. Jogos de imitação;
10. Jogos que exigem habilidades físicas (equilíbrio, coordenação motora, velocidade, agilidade, organização espacial e temporal, força);
11. Jogos de sorte ou azar;
12. Jogos desportivos.

Por meio dessas categorias de jogos, analisaremos as imagens dos sujeitos de nossa pesquisa.

4.4. Sujeitos da Pesquisa

¹³ El análisis del desarrollo de los juegos de movimiento nos lleva a concluir que lo central, por su significación en la edad preescolar, es la relación peculiar que se establece entre el niño y el rol que asume y que contiene las reglas vigentes en el proceso del juego (ELKONIN, p. 87-8).

Participaram dessa pesquisa, inicialmente 13 alunos que estavam matriculados no ensino regular de 2ª a 4ª séries e que estudavam no horário contrário a esse ensino, nas salas de recursos. Porém, no decorrer das filmagens, notamos que 5 alunos eram faltosos, fato que prejudicou a viabilidade em conseguir suas imagens. Dessa forma, optamos por pesquisar 8 sujeitos, número compatível ao do início da pesquisa, que freqüentavam assiduamente às aulas.

A seguir, baseados em Shimazaki (2006), com a finalidade de facilitar a visualização dos dados referentes aos sujeitos dessa pesquisa, que serão descritos na sequência, elaboramos um quadro demonstrativo - Quadro I.

Quadro I – Dados referentes aos sujeitos da pesquisa

Participantes	Data. nasc.	Idade	Sexo	Série Regular	Avaliação Psicológica
Sujeito “1”	25/10/1998	10	M	2ª	Egresso da classe especial DM*
Sujeito “2”	15/06/1999	09	M	2ª	Distúrbio de aprendizagem
Sujeito “3”	13/12/1998	09	M	3ª	Distúrbio de aprendizagem
Sujeito “4”	11/08/1998	10	M	3ª	Egresso da classe especial-DM*
Sujeito “5”	09/02/1994	14	M	3ª	Egresso da classe especial-DM*
Sujeito “6”	16/02/1998	10	M	4ª	Possui TDAH**
Sujeito “7”	09/10/1997	11	M	4ª	Distúrbios de Aprendizagem
Sujeito “8”	05/11/1997	11	M	4ª	Distúrbios de Aprendizagem

* DM - Deficiência Mental

** TDAH - Transtorno do déficit de Atenção e Hiperatividade

Sujeito “1” nasceu em 25/10/1998. Conforme relatório de avaliação do contexto educacional da escola que “1” frequentava, realizado em março de 2006 pelas seguintes profissionais: orientadora educacional, coordenadora do ciclo e psicóloga do Núcleo Regional de Educação de Maringá, definiu-se que o aluno, embora tivesse recebido atendimento em sala de recursos no ano de 2005, na frequência de duas vezes por semana em horário contrário ao turno que estudava no ensino regular, “não apresentou os avanços esperados; encontra-se no processo inicial da alfabetização, tendo dificuldades em reter os

conteúdos rotineiros; apresenta defasagem, falta de concentração; faz uso de medicamento diário; frequenta psicóloga; retornou ao atendimento fonoaudiológico e foi submetido à cirurgia no ouvido para implantação de um dreno”. Consta, ainda, nesse relatório, que “1” “deverá refazer a audiometria para avaliação auditiva” e que “continua recebendo atendimento na Creche, nos dias que não frequenta a sala de recursos. Por não apresentar desenvolvimento acadêmico esperado, foi realizado um estudo de caso pela equipe pedagógica da escola e do NRE e “1” foi encaminhado para Sala Especial. A equipe que avaliou “1” aconselhou para que o sujeito continue recebendo atendimento com os profissionais que o acompanham atualmente (neurologista, psicóloga e fono).”

O sujeito “1”, em 2006, foi matriculado na sala especial da instituição que faz parte dessa pesquisa e frequentou essa modalidade de ensino nos anos de 2006 e 2007, quando, então, no mês de dezembro de 2007, passou por uma avaliação de conhecimentos realizada pela equipe pedagógica da escola, “para fins de reclassificação com amparo legal da deliberação nº 09/01 – CEE”. Após avaliação pedagógica, “apurou-se que em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física, “1” estava apto a frequentar a 2ª série correspondente ao 2º ano do 1º ciclo e que ele deveria frequentar a sala de recursos, que funciona no horário contrário da classe comum. Nesse período, “1” estava em “fase de alfabetização, necessitando do apoio constante da professora para realização de quaisquer atividades. Apresentava comportamento arreado e, às vezes, até agressivo com os colegas; demonstrava dificuldades em aceitar e respeitar as normas de convivência estabelecidas pela escola e não participava das aulas de Educação Física”. Nesse mesmo relatório, consta que no decorrer de 10 dias após a avaliação dos conteúdos, “1” se “mostrou mais calmo, melhorou seu relacionamento com os colegas, professores e funcionários do colégio e demonstrou progresso significativo nas atividades acadêmicas”.

O sujeito “1” “faz uso diário do medicamento *Ritalina*¹⁴”, indicado para o tratamento de déficit de atenção com hiperatividade em crianças.

O relatório de acompanhamento pedagógico da professora da sala de recursos, realizado no 1º semestre de 2008, consta que o sujeito “1” está matriculado na 2ª série do ensino fundamental séries iniciais e frequenta a sala de recursos em turno contrário à classe comum. Quanto à avaliação das áreas do desenvolvimento (cognição, sócio-afetivo-

¹⁴ A ritalina é o metilfenidato, um estimulante do grupo dos anfetamínicos. Suas principais indicações são para o tratamento do déficit de atenção com hiperatividade em crianças e depressão no idoso. Cf.: <<http://www.psicosite.com.br/far/out/ritalina.htm>>. Acesso em 16/10/2008.

emocional e motora) a professora descreve que, “1” apresenta um “bom desenvolvimento cognitivo. Relaciona-se bem com a professora e colegas. É muito inquieto, não consegue ficar parado. Está sempre mexendo na carteira e pede sempre para ir ao banheiro ou tomar água. Gosta de perturbar os colegas. Quando está medicado, consegue se concentrar e apresenta uma boa compreensão e desenvolve com bom desempenho as atividades propostas. Possui boa coordenação motora”. Na avaliação a professora recomenda que “1” esteja sempre medicado para melhor aproveitamento da aula e sempre que possível trabalhar individualmente com ele. Em relação às áreas do conhecimento (Linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos), a professora relata que “1” apresenta uma boa linguagem oral expressiva e receptiva. “É curioso e bastante comunicativo. Tem boa compreensão oral. Faz leitura silabada com boa compreensão de texto. Produz, reproduz e interpreta textos simples e pequenos. Compreende o sistema de numeração decimal até a ordem das centenas. Compreende adição e subtração simples e identifica-as em situações problema”. A recomendação da professora é a de “trabalhar, sempre que possível, com o sujeito individualmente”. O sujeito “1” apresenta um maior detalhamento de suas avaliações, pois possui mais documentos avaliativos em seu histórico escolar que os demais sujeitos dessa pesquisa.

Sujeito “2” nasceu em 15/06/1999, é filho de pais, que, atualmente, estão separados. Estuda na escola desde 2005. Em 2006, a AFIM (Associação de Apoio ao Fissurado Lábio-Palatal de Maringá), enviou, por solicitação da escola, um relatório sobre o aluno, onde consta que “2” passou por cirurgias para correção do lábio e do palato. Além disso, esse documento apresenta os relatos da professora que acompanhou “2” de 2000 a 2004 no CEMIC, no qual ela salienta que o sujeito “apresentava um atraso no desenvolvimento global, dificuldade de interação, desorganização e agressividade”, a professora ainda ressalta que “2” “possuía dificuldades na aquisição e no domínio de conceitos básicos e também na representação mediante o desenho”. O sujeito é atendido na AFIM e “sua alta depende da complexidade da fissura e do comprometimento da família”. O sujeito recebe também, acompanhamento da fonoaudióloga desde 2002.

No ano de 2005, “2” passou a estudar nesta escola, na qual estuda até o presente momento. As queixas do colégio em relação a “2” no ano de 2005, no 1º bimestre eram de: “dispersão, desorganização, em qualquer atividade por ele desenvolvida e ainda dificuldades em todas as áreas de conhecimento”. O tratamento na AFIM foi interrompido

em 2005 e retomado em 2006, quando a instituição verificou a “não evolução da aprendizagem” de “2”, além de queixa, da escola quanto a seu “comportamento inadequado”. A AFIM tem como hipótese que “2” tenha “comprometimento emocional” e encaminharam-no ao setor de psicologia da instituição, para posterior atendimento. Devido a seu atraso no desenvolvimento global, “2” estuda em sala de recursos, que funciona na mesma escola em que frequenta o ensino regular, no qual está matriculado na 2ª série do ensino fundamental séries iniciais.

No relatório de acompanhamento pedagógico realizado pela professora da sala de recursos, referente ao 1º semestre de 2008, consta que “2” apresenta “um bom desenvolvimento cognitivo, relaciona-se bem com a professora e com os colegas; é muito curioso, tem boa coordenação motora, é comunicativo, gosta muito de falar e tem sempre respostas na ponta da língua; vive dando risadas e gosta de acompanhar os colegas nas bagunças, principalmente fora da sala”. A professora salienta que “como o atendimento na sala de recursos é individualizado ou em grupos pequenos, “2” se concentra mais e apresenta um melhor desempenho do que na classe comum”. Mesmo assim, “2” “apresenta dificuldades de raciocínio lógico matemático e as recomendações da professora são para que se trabalhem os conteúdos matemáticos da 1ª série, que estão defasados e que se utilizem de material concreto, jogos e atividades variadas para auxiliá-lo em sua aprendizagem”. A professora conclui que “houve bom desempenho e avanço no processo educacional do aluno”.

Sujeito “3” nasceu em 13/12/1998, está estudando na 3ª série do ensino fundamental séries iniciais. Em avaliação pedagógica acompanhada do parecer da psicóloga, realizado em abril de 2007, “3” apresentou as seguintes características: “durante a avaliação mostrou-se tímido, mas solicitava ajuda dizendo que não sabia realizar a atividade. Não produziu texto escrito em função do nível de leitura e escrita que se encontra, mas produziu texto oralmente a partir de figuras de seqüência lógica. O sujeito demonstra pouco conhecimento extralingüístico. Na prova das quatro palavras e uma frase, não escreveu nenhuma das palavras e houve predominância da escrita pré-silábica, com controle de quantidade de letras”. O sujeito “3” “frequentou a educação infantil e a primeira série e após a avaliação concluiu-se que o mesmo apresenta distúrbios de aprendizagem em relação à leitura e escrita, necessitando ser atendido em sala de recursos”.

No relatório da professora da sala de recursos, referente ao 1º semestre de 2008, no que tange ao desenvolvimento pedagógico em relação às áreas de cognição, sócio-afetivo-emocional e motora de “3”, consta que: o sujeito “é assíduo, esforçado e dedicado. Relaciona-se bem com a professora e os colegas. Não gosta de dar e nem de receber abraços e sempre que possível evita ajuda nas atividades da sala. “Participa de todas as atividades propostas. É responsável e gosta de levar tudo muito certinho. Durante as atividades costuma abrir a boca e apresenta aspecto de sonolência. Demonstra dificuldades na leitura, na escrita e na memória visual”. A professora recomenda que sejam “trabalhados jogos, brincadeiras e atividades que oportunizem a aprendizagem prazerosa, estimulando a atenção, concentração, análise, síntese, memória e percepção visual”. Nas áreas de Linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos, o sujeito apresenta: “boa linguagem oral. Na leitura e escrita troca e omite letras. Substitui palavras parecidas por outras de sua imaginação. Na escrita omite ou troca /n/ por /m/, /lh/ por /nh/. Durante a leitura se perde nos parágrafos ou pula linhas. Possui dificuldades em classificar palavras em jogos como Stop, forca, entre outros. Gosta de matemática e interpreta com boa compreensão oral, as situações problema, quando a professora lê para ele. Compreende o sistema de numeração decimal até a ordem de milhar. Compreende as operações matemáticas fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão simples, identificando-as em situações problema”. A professora recomenda que “continue o trabalho com “3”, que envolva bastante técnicas de leitura e escrita e da língua portuguesa em geral”. Sugere a utilização de “jogos variados, rimas, trava-línguas, caça-palavras, quadrinhos, poesias e dramatizações para o trabalho com “3””. Consta no relatório que houve um bom desempenho e avanço no processo educacional do aluno.

Sujeito “4” nasceu em 11/08/1998, está matriculado na 3ª série do ensino fundamental séries iniciais. Por meio da avaliação psicoeducacional realizada em novembro de 2005, pela Escola Municipal, na qual “4” estudou, as seguintes características foram observadas: “dificuldades de concentração; falta de interesse pelas atividades, mesmo quando estimulado; conhece o alfabeto, mas não faz junção das sílabas”. Em relação a seu comportamento “é agressivo com os colegas; parece não ter noção do perigo, pois coloca os cabelos no ventilador ligado; apresenta comportamentos estranhos como comer farelo de borracha”. No relatório consta ainda, que “a história de vida de “4” é cercada por problemas em sua família”. A psicóloga e a equipe pedagógica responsáveis

pelo relatório de “4” relatam que “os dramas familiares vividos pelo pai e pela mãe são cenários para as dificuldades acadêmicas que o sujeito apresenta”. Quando “4” “estava com dois anos de idade, seus pais, se separaram e sua guarda ficou com o pai, um senhor de idade avançada e que não é seu pai biológico, mas o registrou como se fosse”. Conforme consta no relatório, “o pai cuida do menino de forma excessiva, o que provavelmente prejudica o desenvolvimento de capacidades necessárias para a aprendizagem de autonomia, independência, memória e atenção”. Quanto à avaliação das atividades acadêmicas, “4” “não consegue se expressar de forma coerente por meio da fala, suas idéias são sempre fantasiosas; não obteve avanços na leitura e escrita, mesmo cursando no contra-turno o Letramento, não obteve resultados significativos em relação ao desenvolvimento cognitivo”. A conclusão da avaliação foi de que “4” fosse encaminhado para “tratamento psicoterápico” e que tivesse “atendimento em classe especial”. O sujeito foi então, matriculado na classe especial da escola, onde esta pesquisa se realiza. Em dezembro de 2007, por meio da reclassificação, amparada legalmente pela deliberação nº. 09/01- CEE, já descrita anteriormente e realizada pela equipe pedagógica, professoras de classe especial e orientadora educacional, “4” foi considerado “apto a frequentar a 3ª série, correspondente ao 1º ano do 2º ciclo e encaminhado ao atendimento em sala de recursos”. No relatório da professora de sala de recursos, referente ao 1º semestre de 2008, consta que em relação às áreas de cognição, sócio-afetivo-emocional e motora, “4” apresenta as seguintes características: “bom desenvolvimento cognitivo; relaciona-se bem com a professora e colegas; é inquieto, gosta de mexer com os colegas e de chamar a atenção fazendo barulho com a boca, batendo o lápis na carteira, cutucando os colegas com o pé. Faz as coisas ‘por baixo dos panos’ e depois sorri ironicamente. É sociável e comunicativo. Possui boa coordenação motora”. A recomendação da professora é de que se “trabalhe com ele individualmente para que não se distraia e nem perturbe os colegas”. Em relação às áreas de Linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos, “4” apresenta: “boa linguagem oral expressiva e receptiva; é comunicativo, sociável e gosta de contar coisas e relatar fatos. Faz leitura em voz baixa com fluência e entonação. Possui boa caligrafia, escreve com firmeza, utiliza algumas pontuações. Possui poucos erros ortográficos. Produz, reproduz e interpreta pequenos textos com coerência. Possui bom raciocínio lógico. Resolve as 4 operações e situações-problema com ajuda. Possui boa compreensão das coisas”. A professora recomenda que seja trabalhado com “4”, “jogos, brincadeiras e atividades curtas de interesse do aluno, oportunizando a aprendizagem prazerosa e que

estímulo a atenção e concentração”. A conclusão da professora é de que “houve avanço no processo educacional do aluno”.

Sujeito “5”, nasceu em 09/02/1994, em dezembro de 2002, “5” foi avaliado em clínica psicológica e em sua avaliação consta “algumas hipóteses em relação aos aspectos emocionais e cognitivos dele”.

Aspectos Emocionais: “Apresentou-se como uma criança dócil, aceitou bem as atividades propostas, embora tenha demonstrado muito angústia e ansiedade no decorrer das sessões”. Quanto as capacidades de percepção, coordenação, concentração e maturidade visomotora “estão em defasagem significativa (cerca de 2,6 anos) em relação a sua idade cronológica”. Consta na avaliação que embora “5” “tenha aceitado bem as atividades propostas, demonstrou ser imaturo, impulsivo, com indícios de agressividade não descarregada. É emocionalmente inseguro, com auto estima rebaixada. Não acredita na capacidade que possui, embora tenha um desejo grande de aprender. Sofre muito com isto, o que pode estar aumentando sua ansiedade e provocando uma inibição em relação ao aprendizado”.

Aspectos Cognitivos: “Observou-se que existe uma defasagem na fala, que ocorre de uma forma infantilizada, com dificuldades de pronúncias de algumas letras como “x” e “s”, por exemplo. Seu nível de pensamento está abaixo (entre 6-7 anos) do esperado para sua idade cronológica”. De acordo com a psicóloga, “esta defasagem pode ser justificada pelo fato de que o aluno, não atingiu a estrutura de pensamento operatório correspondente ao período evolutivo em que se encontra”.

A conclusão da avaliação psicológica indica que “5” “apresenta dificuldades psicológicas significativas e um potencial intelectual limítrofe”, que pode ser devido a “problemas emocionais, à dotação modesta, ao atraso na maturação ou até, à carência sócio-cultural”. O Encaminhamento recomendado posteriormente à avaliação foi para que “5” frequentasse uma escola, que oferecesse atendimento especial para suas necessidades. Além, de um “atendimento psicoterapêutico com a finalidade de atender suas dificuldades emocionais e afetivas”.

Não encontramos no histórico escolar de “5”, a ata de avaliação de conhecimentos, para sua reclassificação, de acordo com a deliberação nº 09/01-CEE. Sabemos que “5” estudou em classe especial nesta escola e que no início do ano letivo de 2008, foi

matriculado na 3ª série, correspondente ao 1º ano do 2º ciclo e que frequenta no contra-turno, a sala de recursos.

De acordo com o relatório de acompanhamento pedagógico da professora da sala de recursos, em relação às áreas do desenvolvimento (cognição, sócio-afetivo-emocional e motora), o sujeito apresenta “características de desinteresse em relação às atividades escolares; precisando sempre de um reforço positivo e estimulador. Tem bom relacionamento com os colegas e professora, respeita regras da escola. Realiza as atividades propostas, é caprichoso, tem boa coordenação motora global e fina”. Em relação às áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos), segundo a professora, “5” “tem boa compreensão, entende ordens, transmite recados e comunica-se muito bem com todos da escola. Lê e interpreta textos oralmente, fazendo uso da entonação de voz e obedecendo as regras de pontuação. Reconhece numerais, realiza as quatro operações fundamentais. Apresenta dificuldade na interpretação de problemas, mostrando insegurança na resolução dos mesmos. Melhorou na escrita, faz uso de parágrafo e pontuação. Está escrevendo com coerência e lógica (texto). Sua letra cursiva está mais legível”. A professora relata que um fator importante trabalhado com o sujeito “foi a auto-estima do aluno, que já tem 14 anos e se encontra na 3ª série”. O sujeito “5”, conforme o relatório avaliativo, “teve mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem”.

Sujeito “6” nasceu em 16/02/1998, está matriculado na 4ª série do ensino fundamental e no início do ano letivo de 2008 passou por uma avaliação pedagógica, realizada por uma equipe composta pelas: professora da sala de recursos, professora do ensino regular e pela coordenação pedagógica. Consta nesse documento que “6” “distrain-se com facilidade, deixando de fazer as atividades. Tem dificuldade para iniciar e terminar uma atividade; precisa ser constantemente solicitado. Brinca muito em horário não solicitado, trazendo de casa objetos que são materiais escolares. É ansioso”. Se a professora chama sua atenção “briga e contesta dizendo que os colegas que o atrapalham e depois se isola, não fala com ninguém e recusa-se em prosseguir as atividades”. O sujeito apresentou à escola um laudo médico onde “está atestado TDAH e a necessidade de receber o atendimento especializado em programas específicos (sala de recursos) para complementar o processo ensino e aprendizagem da classe”. O sujeito “6” “conhece o laudo médico e avisou a aplicadora que não pode realizar algumas atividades, pois tem

déficit de atenção”. Foram avaliadas as áreas do conhecimento em relação a leitura, escrita e matemática, e o sujeito obteve os seguintes resultados:

Leitura: “o aluno lê com alguma dificuldade, especialmente nas consoantes de duplo grafema. A rota lexical que apresenta denota pouca experiência com a leitura e a escrita. Lê as sílabas iniciais das palavras e tenta inferir o restante, provocando distorção das palavras e mudança de sentido do texto. Não se preocupa com a auto correção”.

Escrita: “ausência do n e m para palavras nasalizadas: idigena – indígena; cotinete – continente; apresenta falha na discriminação; ausência do r intermediário: potugueis – português; traços da oralidade: ropa – roupa, fazeno – fazendo; na produção de texto apresenta vocabulário limitado, falta coerência textual e repetição de elemento de coesão, tais como: para, daí, então; tem dificuldade de compreender textos, escrita e sequência de idéias; distúrbios da noção de espaço, esquema corporal e do sentido e da direção; dificuldade na discriminação de palavras que se parecem: cereja – cerveja, maleta – muleta; faz rotação: e, é; ia-ai, ir-ri, lata – tala, lama – mala, praça, parssa, tarde – trade”.

Matemática: “apresentou dificuldades na resolução de problemas, não consegue elaborar problemas a partir de dados simples; não compreende as operações inversas e não tem reversibilidade”. O encaminhamento feito pela equipe pedagógica após avaliar “6” e considerando o laudo do neurologista, foi sugerido que o sujeito “frequente o ensino regular e, as partes defasadas sejam trabalhadas em sala de recursos”.

De acordo com a avaliação da professora da sala de recursos, em seu relatório de acompanhamento pedagógico referente ao 1º semestre de 2008, consta que “o aluno se distrai facilmente, apresentando um comportamento inquieto e falante. Não gosta que chame sua atenção, fica nervoso, briga e discute colocando a culpa em outras pessoas (colegas). Necessita de ‘alertas’ para que conclua suas atividades. Tem boa coordenação motora global e fina. Demonstra boa compreensão cognitiva”. Em suas recomendações a professora diz que “seria interessante que o aluno contasse com um atendimento psicológico, pois é uma criança com muitas ‘manias’ e problemas no âmbito familiar. Isto ajudaria o amadurecimento e crescimento pessoal do aluno”. Em relação às áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos), a professora indicou que o sujeito “6” “lê e interpreta textos oralmente, leva recados, responde às perguntas. Produz textos usando pontuação, mas com dificuldade nos verbos (tempos). Faz cálculos de adição, multiplicação e divisão sem dificuldades. Precisa melhorar o traçado das letras”.

Não consta nesse relatório se o aluno teve mudanças em seu processo de ensino e aprendizagem.

Sujeito “7” nasceu em 09/10/1997, está matriculado na 4ª série do ensino fundamental, teve uma repetência em seu histórico escolar. Passou por uma avaliação psicoeducacional realizada por uma equipe composta pelas: pedagoga, supervisora de psicologia e estagiária de psicologia, tendo início em 29/04/2008 e término em 16/05/2008. A principal queixa da escola, para realização dessa avaliação foi de que “7” possui “troca de letra na escrita; problemas de segmentação na escrita; dificuldade na leitura”. Por meio de testes formais: TDE (Teste de Desempenho Escolar); Método Formal de Conhecimentos do Desenvolvimento Cognitivo, além de métodos informais: “apresentação do material escolar; informação social; desenho e história; leitura de livro e interpretação”. As avaliadoras confirmaram a queixa da escola. Em relação ao TDE, a leitura e escrita de “7” foi classificada como “inferior à média da série que cursa. Sua expressiva dificuldade nesta área pode indicar falta de estimulação do ambiente, falta de atenção, distração por ansiedade, pensamento concreto”. No subteste de Aritmética contido no TDE, “7” obteve “classificação média, condizente com sua série”. No Teste Formal de Conhecimento Cognitivo, “7” “apresentou escores mais elevados nos subtestes de execução. Isso demonstra sensibilidade a detalhes, capacidade de planejamento, pensamento lógico, habilidade motora, liberdade de explorar novas situações”. A sugestão da equipe avaliadora, após resultados obtidos nos testes de “7” é que o sujeito “realize acompanhamento psicopedagógico diferenciado, visto que está na quarta série com grande dificuldade na leitura, pois troca letras, na escrita, também trocando letras, omitindo letras e sílabas, escrevendo palavras incompletas, não compreende conceitos adequadamente à sua idade, não consegue encadear idéias de textos mais extensos”. Além disso, sugere-se “acompanhamento fora de sala de aula, em que se trabalhe principalmente as áreas que apresentem maior déficit, como a leitura e escrita, assim a sonorização das letras e das palavras e a visualização, diferenciando as letras nos seu formato, devem ser trabalhadas”. De acordo com as avaliadoras, o sujeito “apresenta o raciocínio fragmentado, impossibilitando-o de compreender um livro mais extenso, ou de enxergar seu aprendizado em relação a alguma matéria como sendo um processo contínuo e não ‘cada dia é uma coisa’, como se o que foi apresentado no dia anterior não tivesse relação com o que foi aprendido no dia”. O encaminhamento da equipe avaliadora é de que “7” “frequente o

grupo de crianças acompanhado por psicóloga escolar na Unidade de Psicologia Aplicada, atendimento fonoaudiológico e sala de recursos”.

No relatório de acompanhamento pedagógico realizado pela professora da sala de recursos no primeiro semestre de 2008, em relação às áreas do desenvolvimento (cognição, sócio-afetivo-emocional e motora), consta que o sujeito “é um aluno alegre, comunicativo, com características de liderança. Realiza todas as atividades propostas, não apresentando dificuldade de compreender o que se pede para ser executado. Às vezes se mostra inquieto e agressivo. Mas, quando chamado atenção é obediente e educado. Tem boa coordenação motora global e fina. Demonstra boa compreensão cognitiva”. Sobre as áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos), a professora relata que o sujeito “apresenta textos com coerência, apresentando dificuldades com trocas de letras, uso de pontuação e verbos conjugados em tempos impróprios. Entende ordens, mensagens e transmite recados. Responde às perguntas usando senso crítico. Realiza as quatro operações fundamentais, sem grandes dificuldades. Precisa ler com mais frequência para adquirir autonomia no processo da leitura, assim como para enriquecer o vocabulário”. Não consta no relatório se o aluno teve mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Sujeito “8” nasceu em 05/11/1997, está matriculado na 4ª série do ensino fundamental séries iniciais. A queixa da escola de que “8” tem “dificuldade de concentração” e “desatenção”, levou à necessidade do sujeito passar por uma avaliação psicoeducacional, realizada por uma equipe composta pela psicóloga e pela estagiária em psicologia, que teve início em 06/05/2008 e término em 20/05/2008. Foram utilizados os testes de WISC-III (Escala de Inteligência Weschsler), TDE (Teste de Desempenho Escolar), Avaliação Fonoaudiológica, Provas Projetivas Psicopedagógicas (Desenho Livre com História, Par Educativo), Provas Pedagógicas Complementares (produção de texto, leitura e interpretação) e Análise do Material Escolar. Após aplicação dos testes, a conclusão que as avaliadoras chegaram com os resultados obtidos foi de que o sujeito “tem necessidade de continuar na sala de recursos devido a indicadores de dificuldades acentuadas no traçado das letras e palavras e na leitura. Apresenta defasagem em aspectos importantes do raciocínio lógico-linguístico como formação de conceitos abstratos, categorização, memória auditivo-verbal de curta e longa duração”. Em relação às atividades de raciocínio lógico-matemático, o sujeito “mostrou interesse, e seus comportamentos de desatenção, agitação, diminuía”. As avaliadoras observaram, dessa

forma, “que o comportamento desatento se apresenta em atividades específicas que são solicitadas, principalmente as que exigem estas habilidades menos desenvolvidas, o que impossibilita precisar se tal comportamento é consequência de um ciclo de fracasso vivenciado pelo aluno ou causa do não desenvolvimento adequado de tais habilidades”. Em análise dos dados da avaliação de “8” junto à fonoaudióloga, que também avaliou o sujeito, “vê-se a necessidade de exame audiométrico, pois uma pequena perda auditiva pode ser fator causador tanto de comportamentos aparentes de desatenção, quanto de inabilidades na memória auditiva, que por sua vez prejudicam a formação de conceitos”. Consta, também, na avaliação de “8”, que ele “apresentou um excesso de autocritica em relação às suas produções”. A equipe, responsável pela aplicação dos testes, orientou as professores (da sala de recursos e ensino regular) para que “trabalhem com atividades que desenvolvam conceitos, ampliem as frases tanto na expressão oral como escrita, enfatizando uso do dicionário, exposições orais de textos lidos, dramatizações, organização e reorganização de frases, jogos de memória audioverbal que trabalhem a atenção auditiva, entre outras atividades pedagógicas”.

No relatório de acompanhamento pedagógico realizado pela professora da sala de recursos, em relação às áreas do desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e motor, constata-se que “8” é um “aluno tranquilo, tímido e cooperativo. Realiza todas as atividades propostas. Iniciou um uso diário do medicamento Ritalina no mês de agosto. Relaciona-se bem com a professora e os colegas. É observador naquilo que lhe interessa. Tem boa coordenação global e fina. Precisa melhorar na letra cursiva. Tem ótima compreensão cognitiva”. Nas áreas do conhecimento da linguagem oral e escrita e nos cálculos matemáticos, o sujeito apresentou os seguintes resultados: “produz textos com coerência, apresentando dificuldade no uso da pontuação e conjugação de verbos. Tem boa memória auditiva e visual. Cumpre ordens, leva recados e responde as perguntas com senso crítico. Realiza as quatro operações fundamentais e situações problemas sem dificuldades. O aluno precisa melhorar na letra cursiva”. A professora recomenda que “o aluno faça uma consulta com o oftalmologista, pois está sempre com os olhos vermelhos e coçando”. Não consta no relatório de “9” se ele teve mudanças no seu processo de ensino e aprendizagem.

4.5. Resultados das Imagens e discussões

Descrição das imagens do sujeito “1”

Imagem A: Dois sujeitos estão “brincando de luta”, próximos à cantina, num chão de cimento liso, em local coberto, após soar o sinal finalizando o recreio. Esse local é onde os alunos do Ensino Fundamental Séries Iniciais (EFSI) fazem a fila para retornar para a sala de aula. Os dois estão na posição de pé e tentam dar uma rasteira um no outro. Mais um “jogador” entra na luta, o terceiro “jogador”, que segura nas pernas de um dos colegas tentando derrubá-lo e aí chega o sujeito “1”, que chuta o terceiro “jogador”. Quando ele chuta o colega, ele grita: “UOU!”, e então, o colega cai no chão derrubando também o sujeito que estava sendo segurado pela perna. O sujeito “1” fica observando os colegas no chão. Um dos sujeitos caídos se levanta e corre em direção de “1”, o qual ameaça lhe dar um chute. Cada um que se levanta é derrubado novamente por “1”, que é um garoto de estrutura corporal forte, em relação aos colegas, pois é mais velho que os demais. Ele os chuta ou lhes dá rasteira até que caiam novamente. Se os colegas estão caídos, “1” não mexe neles, até que eles se levantem. O sujeito “1” fica observando os colegas no chão e como eles demoram a se levantar ele se joga no chão também. Ele levanta e ao notar que está sendo filmado, mostra a língua para a câmera e se joga no chão novamente. A “brincadeira” continua e “1” tenta sempre derrubar os colegas chutando seus pés por baixo, na sola, para que percam o equilíbrio e caiam. Ele é forte e chuta os colegas com força. A filmagem é interrompida para observar outros sujeitos. Após alguns minutos, voltamos a imagem para “1”. Alguns garotos estão sentados no chão, então, o sujeito “1” pega um colega pelo braço com força e o derruba junto ao grupo sentado.

Podemos constatar que esse jogo competitivo pode ser uma imitação de desenhos, filmes, novelas e até noticiários jornalísticos atuais que enfocam as lutas, brigas, a violência física e o poder dos mais fortes sobre os mais fracos (o que na maioria das vezes, também, é observado no nosso sistema social nos aspectos – sócio-econômicos, históricos e culturais). Isso vai ao encontro do pensamento de Caillois, Elkonin, Vigotski e Leontiev, ao afirmarem, que os jogos, brinquedos e brincadeiras são influenciados pela organização social e que a criança compreende o mundo pela mediação de outros sujeitos, que vão apresentar a ela os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente pela humanidade.

Além dos aspectos: imitativo e de competição, outros aspectos podem ser observados no jogo de luta – a questão do equilíbrio, o jogo de grupo, a não utilização de instrumentos e as regras implícitas.

Verificando o histórico escolar de “1”, observamos que uma das queixas em relação a ele, é a agressividade, portanto, esse pode ser um dos motivos pelos quais, “1” gosta de brincar de “luta” e se comporta de maneira agressiva no jogo. Apesar, de essa atividade aparentar um caráter violento, tanto “1” como os demais sujeitos que participam dessa “brincadeira”, respeitam as regras ocultas (não usar contato físico enquanto o colega está no chão, utilizar somente o corpo para derrubar os colegas, entre outras). Cabe aqui ressaltar que os colegas que brincam com “1” são, também, alunos da sala de recursos, sendo que alguns deles são egressos da classe especial. Nessa brincadeira, não houve aproximação de alunos que fossem exclusivamente do ensino regular. Isso demonstra que, provavelmente, os alunos que freqüentam as salas de recursos, formam grupos isolados dos demais para brincar.

Imagem B: o sujeito “1” está próximo ao ginásio de esportes e próximo ao corredor do ensino fundamental séries finais. Nesse local tem bancos de cimento para sentar e uma árvore, onde os alunos costumam subir; nesse lugar as crianças geralmente brincam de esconde-esconde. O sujeito “1” está de mochila, assim como seus colegas da classe comum. Um colega se aproxima dele, enquanto ele conversa com o sujeito “2” e lhe dá um empurrão, proferindo algumas palavras, com uma expressão de severidade no rosto, “1” empurra o colega, respondendo também, com expressão de raiva. Logo em seguida reparam que estão sendo filmados e param de se empurrar. Paramos a filmagem para que eles se distraíssem novamente. Quando voltamos a filmar, o sujeito “1” estava em cima da árvore, com a mochila nas costas, brincando de esconde-esconde, junto com ele havia outro garoto. Eles estavam se escondendo, o local de “pique” era próximo à árvore, aproximadamente uns 10 metros de distância. Os colegas foram encontrados, o garoto que estava na árvore junto com “1” desceu e se “salvou” na brincadeira de esconde-esconde e “1” se manteve ali, até acabar o recreio e tocar o sinal. Enquanto “1” estava na árvore, os colegas reiniciaram a brincadeira duas vezes e não deram pela falta de “1”, que ficou escondido lá o tempo todo. Então, “1” resolveu descer da árvore com sua mochila nas costas, ficou próximo dos colegas que estavam brincando e ninguém lhe dirigiu a palavra, ficou alguns segundos do lado de seus colegas, que continuaram brincando e não lhe deram

atenção. O sujeito “1”, falou alguma coisa para um colega que estava do seu lado e esse indicou a parede para ele contar na próxima rodada da brincadeira, ele segurou o colega pelo braço jogando-o para a parede, indicando que ele deveria contar. Outro colega comentou alguma coisa e ele se dirigiu a ele simulando um chute no ar. Todos saíram correndo, inclusive “1” por algum motivo não definido. Ao voltar para o local onde fazem fila para entrar, começou com a “brincadeira de luta” com seus companheiros da sala de recursos, um deles o sujeito “2”. O sujeito “1” pega uma garrafa plástica de água, vazia, que estava no chão, anda com a garrafa para um lado e para outro e depois parte para cima de um colega, batendo com a garrafa em sua cabeça, “1” acha graça e sai rindo. Em seguida, ao fazerem a fila para voltarem para a sala, sai do seu lugar e vai até outra fila, de outra turma e empurra um colega. Depois disso, “1” entra na sua fila que já está se encaminhando para a sala e vai embora, o garoto empurrado não reagiu à agressão de “1”. Nesse dia, durante as atividades no recreio, “1” ficou com a mochila nas costas.

O local onde ocorre a brincadeira de esconde-esconde, não é um local adequado para brincar, pois é cimentado, possui alguns buracos no chão, tem muretas de proteção, que geralmente são puladas pelos alunos e que podem causar acidentes. O espaço do corredor do ensino fundamental séries finais é estreito e como já dissemos anteriormente, o período da tarde, em que “1” estuda, é o período no qual se concentra um maior número de crianças e pré-adolescentes, os quais ficam espalhados pelo pátio, dificultando ainda mais, o espaço para realizar brincadeiras. Isso demonstra que as brincadeiras e atividades que possam ocorrer no recreio, não são uma das principais preocupações da instituição escolar, ou talvez seja, mas por ser uma instituição pública, que depende financeiramente do governo do estado, haja outros problemas maiores que precisam ser resolvidos em detrimento deste.

O aglomerado de alunos em um mesmo lugar e a não disponibilidade de locais adequados para realizar brincadeiras e jogos no recreio, podem ser fatores que colaboram com o comportamento arredio e agressivo de “1”. Possivelmente, pelo motivo de sua agressividade, é que os demais colegas, o ignoram nessa brincadeira de esconde-esconde. Outro fator que poder ser a causa dos colegas não quererem brincar com “1”, é o fato de ele ser egresso da classe especial e freqüentar sala de recursos. Em seus estudos, Batista e Enumo (2004), constataram que alunos com necessidades educacionais especiais são menos aceitos e mais rejeitados, pelos seus colegas, do que os demais alunos do ensino

regular e que essa rejeição pode se dar pela percepção que os alunos têm dos comportamentos desses sujeitos e que são considerados “inadequados” pela sociedade.

Durante essa brincadeira, “1” ficou isolado, em cima da árvore até o final da “rodada”, não foi achado e nem quis se fazer achar, aparentemente, não estava se importando com a brincadeira, não estava interagindo nem com os colegas e nem com a atividade. O sujeito “1” age com agressividade quando não gosta de alguma coisa que lhe dizem, fazem ou quando o contradizem. Apesar do seu comportamento agressivo, nessa atividade “1” demonstrou equilíbrio e coordenação motora ao subir e descer da árvore; demonstrou força e velocidade para correr e, embora a brincadeira fosse de grupo, “1” ficou isolado do restante dos colegas, ou seja, ele estava na brincadeira, mas não estava interagindo.

Imagem C: Durante a atividade de pega-pega, que podemos caracterizar como um jogo sem instrumentos, de grupo, competitivo e com regras determinadas, “1” corria aleatoriamente pelo pátio, mas ninguém corria atrás dele; às vezes ele parava para descansar, logo em seguida corria de novo, mas não existia motivo para correr, pois o pegador não o estava perseguindo. Ele demonstrou estar cansado da brincadeira e foi sentar um pouco. Ninguém percebeu que ele estava sentado. Quando “1” não é percebido ele dá um jeito de provocar algum colega, com empurrão ou chute e aí o colega corre atrás dele para revidar, não, necessariamente o colega “pegador”. Ao tocar o sinal, todos vão para o local da fila e lá se inicia a “brincadeira de luta” e então, “1” começa a derrubar os colegas.

Observamos aqui, novamente, que “1” parece ser ignorado pelos colegas durante a brincadeira. Ao correr aleatoriamente pelo pátio, sem motivos, podemos, hipoteticamente, supor que, ou “1” está “fingindo” que está integrado na brincadeira ou demonstra aspectos de deficiência mental. A forma que “1” utiliza para ser notado é a agressão física ou verbal, talvez o “revidar” de seu colega, seja para ele uma demonstração de amizade. Possivelmente, é na brincadeira de “luta” que “1” sente-se valorizado, pois sempre ganha dos colegas, por ser maior e mais forte. Nessa brincadeira ele interage tanto com a atividade, quanto com os colegas, apesar de serem sempre os mesmos sujeitos da sala de recursos.

Vemos aqui, também, uma questão que pode ser análoga à organização social – os mais fortes, os poderosos, sempre levam vantagem sobre os mais fracos, os oprimidos. Não é assim, também em outros ambientes – a escola, as empresas, entre outros? Nesse sentido,

vale ressaltar Barroco (2004) quando afirma, que apesar de estarmos vivendo em uma sociedade com perspectiva inclusiva, nossas atitudes - apreendidas histórica e culturalmente, nos levam a desvalorizar as pessoas, que de alguma forma não alcançam o sucesso.

Em um dia que não houve nossas filmagens no recreio, aconteceu um episódio envolvendo o sujeito “1”, que foi relatado pela professora de Educação Física dele, em conversa informal, onde ela disse que “1” era um menino muito agressivo, quando iniciou o ano. Ela até pensou em desistir da turma, pois era impossível realizar algum trabalho “legal” com eles, pois só queriam jogar futebol. Na turma, a qual a professora de educação física se refere, estudam o sujeito “1”, o sujeito “2” e mais um sujeito que foi desligado de nossa pesquisa por ser faltoso. Ela enfatiza que a turma era muito difícil de trabalhar, principalmente pelo comportamento dos alunos “1” e “2”, que geralmente tinham que ser levados à direção ou coordenação da escola, para resolver problemas de agressão verbal e/ou física. A professora relata, apesar de não ter presenciado o acontecido, que em um dia no recreio, “brincando de lutas”, “1” empurrou um dos colegas e esse caiu por cima de outro menino, que ao cair no chão bateu com a cabeça. O recreio acabou e o menino, na sala de aula começou a reclamar de dor de cabeça. A escola teve que informar o ocorrido ao responsável pelo aluno ferido e, também, chamar o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência). O menino foi atendido e não houve nenhuma consequência grave. O responsável pelo menino esteve na escola e solicitou uma reunião com o responsável por “1” e com a equipe pedagógica. Após essa reunião, o comportamento de “1”, segundo a professora de educação física, “melhorou muito”. A professora diz, que esses são fatos que a comunidade escolar passou para ela. Perguntamos ao funcionário que trabalha no Xérox da escola, que fica anexo ao local das “brincadeiras de lutas” e ele confirmou o episódio com “1”.

Constatamos com esse relato, que “1”, possui atitudes agressivas e que, talvez, ele não consiga medir a consequência de seus atos, prejudicando aos colegas, professores e, principalmente, a si mesmo. Após o episódio relatado anteriormente, “1” ficou mais “calmo” e “melhorou” seu comportamento, talvez pelo medo de represália de uma pessoa estranha (a responsável pelo colega machucado), pois as professoras, a diretora, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional parecem não intimidá-lo.

A atividade principal de “1” no recreio é a “brincadeira de luta”, isso foi comprovado pelas filmagens e pelas anotações em diário de campo durante os meses em que ocorreu a pesquisa.

Descrição das imagens de “2”

Imagem A: dois garotos estão “Brincando de luta” um desses garotos é o sujeito “2”, que frequenta a mesma classe comum e a mesma sala de recursos que o sujeito “1”. O sujeito “2” e outro colega tentam derrubar um ao outro usando os pés, o sujeito “2”, na posição de pé, usa seu pé esquerdo para tentar dar uma rasteira no pé direito de seu colega, eles ficam ali por alguns segundos tentando um derrubar o outro com o pé. Até que o sujeito “2”, na tentativa de derrubar o companheiro, se desequilibra e cai no chão. Ele fica parado por alguns segundos, mais um garoto chega perto e observa “2”, que continua deitado no chão; ele arruma seu boné e então levanta, quando ele se levanta, o garoto que o derrubou já está tentando derrubar aquele terceiro que se aproximou para olhar “2” no chão. O Sujeito “2” entra na “brincadeira de luta” dos colegas, ele tenta derrubar quem o derrubou, mas desiste e logo parte pra cima do terceiro, tentando derrubá-lo com os pés e segurando-o pelo braço. O terceiro sujeito agarra nas pernas de “2” e o derruba no chão. Ele se levanta e sai correndo de “1”, que acaba de entrar na brincadeira, golpeando “2” com um chute no ar. O sujeito “2” volta para o lugar onde os outros colegas estão e se “embola” com mais quatro “lutadores”, três sujeitos caem, menos “1” e “2”. O sujeito “2” é, então, derrubado pelo sujeito “1”, que o segura pelo braço com força e o joga no chão. O sujeito “1” não cai, e fica olhando todos os outros 4 caídos no chão. Como eles demoram a se levantar, então “1” se joga no chão também. Todos riem muito com a brincadeira. Eles se dispersam, uns vão beber água, outros ficam no local sentados no chão.

O sujeito “2”, aparentemente se diverte muito com essa brincadeira, geralmente ele é derrubado pelo colega “1”. A característica principal dessa brincadeira, além de outras que já foram referidas anteriormente, é desequilibrar o companheiro, ou seja, ela é uma atividade que envolve equilíbrio, força e contato corporal. Sendo assim, geralmente, os mais fortes se sobressaem sobre os mais fracos.

O sujeito “2” é um garoto alto, magro, negro e teve fissura lábio-palatal. Assim, como “1”, geralmente brinca com os colegas da sala de recursos. Nessa atividade, observamos que os participantes que caem, inclusive “2”, ficam bastante tempo deitados

no chão, como se não quisessem levantar, talvez por saberem que vão cair novamente e, também para descansar. Essa atividade é muito repetida pelos sujeitos “1” e “2”, provavelmente pelo fato de copiarem alguns movimentos de luta dos desenhos animados que agrada a sua idade, principalmente o desenho japonês, chamado “Naruto”, cujo herói é um menino de 12 anos, órfão, solitário, que possui um demônio dentro dele e por isso é rejeitado pelas pessoas e que sonha ser o maior ninja de seu país. Isso pode indicar que nessa atividade eles se utilizam de imitação e até mesmo da dramatização do personagem, seja ele “Naruto”, “Homem-Aranha”, “Batman”, entre outros personagens e heróis, que por serem diferentes das demais pessoas, vivem isolados do restante da sociedade, pela qual tentam ser aceitos em função de seus préstimos de super-heróis.

De acordo com Caillois (1994), o fato de a criança imitar instrumentos, símbolos ou transformar-se em personagens mostra a presença simultânea de dois registros: a atividade do adulto e a diversão infantil. Para Elkonin (1969) a segunda metade da idade escolar primária, equivalente à 3ª e 4ª série do ensino fundamental séries iniciais, os jogos de argumentos, ou jogos de papéis preferidos são aqueles que possuem um herói como tema, os quais refletem a vida de pessoas que possuem qualidades extraordinárias (coragem, força, atrevimento). Por meio desses jogos, as crianças se põem no lugar de seus heróis, manifestam as qualidades deles e se compenetraram com suas idéias e sentimentos. Para o autor referido anteriormente, por meio desses jogos, a criança aprende a conduta e as exigências que possui a sociedade.

Nesse sentido, ao imitar os personagens referidos anteriormente, o sujeito “2” pode estar se apropriando de um conceito, estabelecido pela nossa sociedade, em que as pessoas ditas “diferentes” são desvalorizadas, necessitando ter habilidades “extraordinárias” para que sejam aceitas.

Possivelmente, os sujeitos “1” e “2” sentem-se isolados do restante dos colegas do ensino regular e, portanto, preferem brincar com os sujeitos da sala de recursos.

Imagem B: ao iniciarmos essa imagem, “2” estava deitado no chão, no local onde ele e os colegas costumam “brincar de luta”. Ele se levanta e pega um dinheiro de dentro do bolso de sua bermuda e mostra para um dos colegas, o colega toma da mão dele, “2” demonstra indignação, mas logo seu colega devolve o dinheiro. Em seguida, o sujeito “1” se aproxima e tenta derrubar “2” no chão, que lhe dá um empurrão. O sujeito “1” vai atrás de “2” e começa a chutar sua sola do pé, até que consegue desequilibrar “2”, que cai no

chão, novamente. Ao se levantar, “2” não revida o golpe e vai para a fila de entrada, lá se “embola” com mais três colegas e caem todos no chão, formando uma roda. Entre eles está o sujeito “4”, que entra, também, na brincadeira. Na continuação da “brincadeira de luta”, “2” se levanta, ajeita o boné, e sai da roda, mas “4” vai atrás dele e eles começam a “lutar”, um tenta derrubar o outro usando as mãos e os pés, como não consegue derrubar “2”, o sujeito “4” vai atrás de outro colega e “2” volta para a roda, onde estavam os outros colegas para tentar derrubar mais alguém que tente se levantar, pois esse é o objetivo da brincadeira, não deixar que os companheiros fiquem de pé. O sinal toca e todos vão para a fila de entrada. Na fila “2” dá um tapa no boné de um colega para tirá-lo de sua cabeça, o colega dá um empurrão nele e “2” dá risada. Eles param a “brincadeira” e se encaminham para a sala de aula em fila.

A brincadeira de “luta” é a mais frequente para o sujeito “2”. Enquanto fica deitado no chão, simulando estar machucado, os demais colegas não podem tocá-lo, mostrando que esse jogo possui regras implícitas. Quando “2” mostra seu dinheiro ao colega e este o pega, “2” aparenta indignação, talvez pelo colega trair sua confiança. Ao ser empurrado por “1” e revidar, “2” demonstra que não quer continuar a brincadeira naquele momento, mas como “1” insiste e consegue derrubá-lo, provocando-o para a continuação do jogo de “luta”, “2” ao levantar, resolve não revidar, assim, encerrando a brincadeira com o sujeito “1”. O sujeito “2” parece ter perdido a motivação de brincar com o sujeito “1”, porque em todos os episódios de “lutas” com esse seu colega, “2” não venceu nenhuma vez. O objetivo maior em um jogo de competição é ganhar. Se o objetivo não é atingido, perde-se a motivação principal. Provavelmente por esse motivo, “2”, que demonstra satisfação ao brincar de “luta”, prefere brincar com outros colegas. Ao se “embolar” com os colegas e cair no chão, “2” aparenta contentamento, afinal, ele conseguiu derrubar três colegas. Mesmo tendo caído também, isso parece ser uma vitória para ele. Dentre os três colegas, dois freqüentam a sala de recursos e um deles freqüentou, até agosto de 2008, quando foi submetido à reavaliação psicopedagógica e encaminhado para o atendimento educacional, apenas no ensino regular. Podemos afirmar que “2”, assim como “1”, brincam em grupos isolados, formados pelos alunos que freqüentam ou freqüentaram as salas de recursos. Ao provocar o colega que estava em outra fila, tentando tirar-lhe o boné e sendo agredido por isso, “2” ri. As atitudes aparentemente agressivas, de tapas, rasteiras, “cutucões”, empurrões, entre outras que aparecem no decorrer dessa imagem, possivelmente são percebidas por “2”, como atitudes de amizade e não de violência, pois ele não se incomoda

com elas, pelo contrário, demonstra satisfação. O sujeito “2”, como já aludimos anteriormente, é um garoto financeiramente desfavorecido, negro, teve fissura lábio-palatal e provavelmente para ele, outras atitudes da sociedade, como o preconceito racial, de classes e em relação ao tratamento com as PNEE, sejam mais violentas do que o empurrão de um colega durante uma brincadeira. Outra hipótese, é que “2” vivendo numa sociedade permeada de estigmas, talvez não conheça outra forma de se expressar que não seja agressiva, pois segundo Leontiev (1978) as aptidões e características da espécie humana não se transmitem pela hereditariedade biológica, mas são adquiridas no decorrer da vida pela apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. O autor referido anteriormente aponta Marx como o fundador do socialismo científico e o primeiro a fornecer uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico, quando dizia que as relações humanas com os órgãos da sua individualidade (mundo, visão, audição, olfato, gosto, tato, pensamento, contemplação, sentimento, vontade, amor, atividade, entre outros), são imediatamente órgãos sociais, são na sua relação com o objeto, a apropriação da realidade humana.

Imagem C: “2” e “1” estão próximos ao local onde os alunos brincam de esconde-esconde, eles estão com as mochilas nas costas. Um colega se aproxima deles, enquanto conversam e dá um empurrão em “1”, dizendo algumas palavras, com uma expressão de severidade no rosto, “1” empurra o colega, respondendo também, com expressão de raiva. Observando a situação, “2” ri de “1”. Os alunos percebem que estão sendo filmados e temos que parar as filmagens. Ao voltarmos às filmagens, “2” está caído no chão do local onde eles brincam de “luta”, ele reclama que sua cabeça está doendo, faz cara de dor e fica deitado por alguns minutos, com as mãos atrás da cabeça e de boné. Um colega se aproxima dele e o ajuda a levantar. Uma aluna do ensino médio esbarra nele e ele vira para reclamar, mas, a aluna pede desculpas antes e ele faz um gesto que sim com a cabeça, apoiada em uma de suas mãos e fazendo cara de dor. Ele fica por alguns minutos com a mão na cabeça, mochila nas costas, com expressão de dor no rosto, olhando para os lados e na fila de entrada para a sala de aula. Como costuma “brincar de luta” com os colegas, supomos que ele tenha se machucado na brincadeira. Outro colega está próximo a ele e nas mesmas condições, com a mão na cabeça, mochila nas costas e com expressão de dor no rosto. De repente, eles tiram a mão da cabeça, sorriem e começam a correr na direção de outros sujeitos para “brincarem de luta”. Um sujeito de boné laranja vem correndo e pula

no colo de “2”, pendurando-se em seu pescoço. Eles iniciam o movimento de tentar desequilibrar o colega, chutando a sola do pé e agarrados pelos ombros um do outro. O sujeito “2” consegue rodar o colega três vezes pelos braços até que o derruba no chão, o colega que cai é fisicamente menor que “2”. O sujeito “2” volta para a fila e entra com sua turma para a sala de aula.

Ao sorrir da confusão do sujeito “1” e do outro colega, “2”, novamente, parece não achar violentas as atitudes de empurrão e agressões verbais entre os dois, ao contrário, ele acha engraçado. Isso pode comprovar, que “2”, é acostumado com esse tipo de atitude e a acha comum, não percebe que isso seja agressivo, conforme já analisamos anteriormente. A expressão de dor de “2” e de seu colega aponta para a realidade dessa brincadeira, ou seja, ela é uma brincadeira de competição, entre outras características como já vimos anteriormente, mas pode ser perigosa e causar acidentes. Os sujeitos envolvidos na brincadeira, não parecem perceber as consequências dela, mas costumam auxiliarem-se uns aos outros quando se machucam, como demonstra a atitude do colega ao levantar “2” do chão. O episódio do esbarrão com a garota do ensino médio mostra que “2” tem discernimento entre as atitudes que deve ter com os colegas da brincadeira de “luta” e com as demais pessoas da escola, ou seja, ao ser tratado com respeito pela aluna do ensino médio, ele soube agir da mesma forma. Quando “2” e seu colega ficam de pé com expressão de dor e logo sorriem e saem correndo para brincarem de “luta”, confirmam a existência de estratégias de jogo, uma das características dos jogos de competição, pois ao simularem a dor, os demais colegas tiram deles o foco da “luta” e direcionam para os outros colegas, dando tempo para que eles se recuperem de um possível cansaço ou se preparem para “atacar” os demais sujeitos da brincadeira. Na sequência das imagens, “2” consegue derrubar mais um colega no jogo de “luta” e nesse dia, parece ter ficado contente por ter sido vitorioso em alguns momentos dessa atividade. Isso mostra que, possivelmente, em algumas situações, a motivação para a atividade, pode ser fator primordial para sua realização.

Descrição das imagens de “3”

Imagem A: ao iniciar essa imagem, “3” e os alunos da sua turma, posicionaram-se em círculo, localizado na passarela do colégio, próximo ao local coberto, onde estão

fixadas as mesas de xadrez. Os alunos conversam demais, mais pode-se observar que brincam de “verdade ou consequência”, jogo que consiste em rodar uma garrafa e quando essa pára, a pessoa para quem o gargalo da garrafa aponta, deve responder às perguntas dos colegas, escolhendo falar a verdade ou pagar um “castigo” como consequência. Esse jogo pode ser caracterizado como um jogo de sorte ou azar, com instrumento, de grupo, não competitivo e com regras determinadas. O sujeito “3” está sentado no círculo participando da brincadeira. A disposição do círculo e o local para ser realizada a brincadeira foram estipulados por um dos colegas de “3”, que aparenta ser o líder da atividade. A brincadeira demora a se iniciar, pois as crianças disputam a posse da garrafa para rodá-la, nesse momento “3” permanece quieto, olhando os colegas. Um dos meninos pega a garrafa e inicia o jogo. Durante a brincadeira, “3” permaneceu no mesmo lugar, sentado, olhando e sorrindo para as conversas, atitudes e respostas dos colegas no jogo. No decorrer da brincadeira, os colegas de “3” levantaram-se várias vezes gesticulando, ajoelhando, “lutando” pela garrafa e gritando para estipular um “castigo” para a consequência. A garrafa não rodou para o lado de “3” nenhuma vez, durante a atividade. Onze crianças jogavam “verdade ou consequência”, mas não foi possível estipular se todos participaram do jogo respondendo às perguntas ou “pagando castigos”. Os alunos ficaram o período do recreio realizando essa atividade.

Essa atividade, apesar de ter um líder, não teve organização suficiente para que a brincadeira se realizasse a contento, permitindo que os alunos pudessem jogar de forma efetiva. Os sujeitos não utilizaram jogos de sorte ou azar (par ou ímpar, João-quem-por, entre outros) para o sorteio do primeiro jogador. O grupo não aceitou as solicitações do líder. Nem todos os sujeitos participaram da brincadeira, pois não conseguiam estipular quem iniciava o jogo, sendo que isso era disputado no “grito”. Apesar da desorganização, a brincadeira ocorreu durante o recreio inteiro e nenhum dos jogadores saiu da brincadeira. O sujeito “3” ficou o tempo todo sentado no mesmo lugar, não se levantou para “lutar” pela posse da garrafa, não gritou, como seus companheiros, aliás, não falou nada, durante a atividade. Apenas sorria, quando via que a confusão era grande. Essa brincadeira demonstra alguns aspectos similares a nossa organização social: a liderança de uma pessoa, o convívio em grupo, os sujeitos pertencentes a militâncias contrárias ao pensamento do líder, o protesto de uns (muitas vezes agressivos), e o conformismo de outros e como consequência, uma sociedade de classes, injusta, na qual não existem as mesmas oportunidades para todos. Podemos afirmar que esse jogo é um retrato de nossa sociedade.

O sujeito “3” demonstra o conformismo, o silêncio, a contemplação; talvez, no pensamento dele, seja melhor calar, do que não pertencer ao grupo social. Durante essa brincadeira, “3” não interagiu com os colegas, não jogou “verdade ou consequência”, apenas estava presente na brincadeira e no grupo. Na sua sala do ensino regular, “3” estuda com dois colegas que, também, freqüentam a sala de recursos, mas “3” em nenhuma das imagens, brincou com eles. Em suas brincadeiras, “3” procura estar com os demais colegas do ensino regular, mesmo que não brinque e apenas esteja por perto deles. Pode ser que “3”, não aceite o fato de ser colega dos alunos da sala de recursos, porque essa forma de ensino esteja estigmatizada socialmente, ou seja, só freqüentam essas salas, alunos com “problemas e /ou deficiências” e “3” não quer ser rotulado dessa forma. O sujeito “3” parece ser um garoto tímido, demonstra preferir observar, do que participar efetivamente das atividades.

Imagem B: ao bater o sinal para o início do recreio, “3” vai à cantina e compra um sorvete, ele senta-se próximo à biblioteca, na mureta já mencionada anteriormente e toma seu sorvete. Em frente a ele, estão seus colegas iniciando uma brincadeira de esconde-esconde. O sujeito “3” se aproxima dos amigos, tomando seu sorvete e sorteia por meio de “joão-quem-por” quem vai contar. Ele é sorteado para ser o contador. Ele fica no “pique” (parede ao lado da biblioteca) contando para seus colegas se esconderem e continua tomando sorvete. Ele acaba de contar, mas não vai atrás dos sujeitos escondidos, ele olha para os lados, sorri e fica tomando sorvete. Ele resolve ir beber água e abandona o “pique”, alguns sujeitos se “salvam”, quando volta do bebedouro, “3” não parece se importar por alguns colegas se “salvarem” na brincadeira. O sinal toca e “3” não encontrou nenhum colega escondido, pois não foi procurá-los.

Ao comer e brincar, “3” parece temer ficar de fora da brincadeira que vai iniciar, caso contrário, talvez terminasse de comer primeiro para depois jogar. Isso pode estar demonstrando insegurança por parte dele em relação à amizade de seus colegas. A brincadeira de esconde-esconde pode ser caracterizada como: sem instrumentos, de grupo, com regras determinadas, e, competitiva. O sorteio por jogo de sorte ou azar (João-quem-por) é utilizado pelos alunos. Geralmente, nessa brincadeira, os alunos não gostam de serem sorteados para contar. O sujeito “3” foi sorteado como contador e não demonstra interesse em seguir as regras do jogo (procurar os colegas escondidos e não deixá-los se salvar no pique). Durante essa atividade, “3” não interagiu na brincadeira, os colegas

ficaram escondidos e ele não os procurou, ou seja, não brincou, foi beber água, demonstrando desinteresse pela atividade e pelos companheiros de jogo. A brincadeira terminou com o sinal de entrada e “3” não achou nenhum de seus amigos escondidos e não se importou com aqueles que se “salvaram” no pique. As relações do sujeito “3” em grupo apontam para duas hipóteses: o sujeito “3” talvez não entenda o significado de participação em grupo, pois demonstra falta de interesse nas relações com os colegas; a timidez, comportamento emocional constatado na avaliação psicopedagógica, pode ser um fator que dificulte suas relações em grupo. No caso do jogo de esconde-esconde, o desinteresse visível de “3” na brincadeira, talvez tenha se dado, pelo fato do sujeito ter sido sorteado para ser o contador, posição de jogo, na qual o jogador fica isolado do restante do grupo que vai se esconder e, portanto, ele não se motivou a brincar de acordo com as regras do jogo. Nesse dia o sujeito “3” estava na brincadeira, mas não interagiu efetivamente com seus colegas e com a atividade.

Imagem C: três meninas estão em cima de pedras grandes que servem de proteção a um canteiro de plantas, esse local é o mesmo onde acontecem as brincadeiras de esconde-esconde que os alunos do ensino fundamental séries iniciais participam. O sujeito “3” se aproxima delas e sobe, também, nas pedras. Eles brincam de barata-no-ar, uma versão do pega-pega, na qual para não serem pegos, os corredores devem subir em algum lugar. Outro sujeito é o pegador. As meninas não saem das pedras, mas “3” sai várias vezes, chega perto do pegador e esse ignora sua presença, esperando que uma das meninas saia do local de “pique”. O sujeito “3” chega quatro vezes perto do pegador, inclusive chamando a atenção para si, mas o pegador continua não olhando para “3”. As características desse jogo são: participação em grupo, competição, utilização de regras determinadas e habilidades físicas como agilidade, velocidade e coordenação motora.

Para Elkonin (1969), os diferentes tipos de jogos coletivos, de movimento e com regras determinadas são os preferidos na idade escolar primária (ensino fundamental séries iniciais). Por meio desses jogos, além das qualidades como agilidade, velocidade, força e domínio dos movimentos, se desenvolvem outros aspectos como: o domínio de si mesmo, a constância, o valor, a engenhosidade, a capacidade de observação, a rapidez para orientar-se, a subordinação às regras e ao interesse do grupo, a ajuda mútua e a disciplina. Pela primeira vez, durante as filmagens de suas brincadeiras, “3” chama a atenção para si.

O sujeito “3” “afronta” o pegador para que ele o pegue, mas esse o ignora. O motivo pelo qual, o colega ignora “3”, pode ser o fato de que ele queira pegar, exclusivamente, as meninas. Outro motivo, é que a brincadeira de pega-pega, caracterizada por ser sem instrumentos, de grupo, competitiva e com regras determinadas, tem como foco de motivação a perseguição, se não há motivo para perseguição, ou seja, se a pessoa se deixar pegar, a motivação desaparece, e como vimos anteriormente, em jogos de competição, um fator importante é a motivação. Nesse jogo, “3” infringe a regra que estipula aos corredores a função de fugir do perseguidor. E, ainda um terceiro fator, pode ser o motivo para “3” ser ignorado na brincadeira, o fato dele demonstrar em atividades lúdicas anteriores, apatia e desinteresse nas brincadeiras, sendo talvez, “punido” dessa vez. Durante essa brincadeira o pegador nem olhou para “3”, que, se manteve na brincadeira, mas não participou da forma como as regras regulamentam essa atividade. O sujeito “3” não desiste da brincadeira, pois nesse dia, esse era o seu grupo. Aparentemente, “3” não tem um grupo efetivo de amigos, ele apenas, está em um grupo, seu grupo da sala do ensino regular.

Descrição das imagens de “4”

Imagem A: próximo ao portão de entrada dos alunos e de frente para a praça (local coberto, onde ficam as mesas fixas de xadrez) tem uma árvore que é cercada por uma muretinha circular de cimento. Alguns alunos do ensino fundamental séries finais estão sentados nessa mureta e, também, “4”. Ele não percebe que estamos filmando porque está de costas para nós, olhando a quadra esportiva externa, na qual alguns alunos estão jogando basquete. O sujeito está sozinho. Ele balança as pernas e observa as pessoas em volta dele. Às vezes, seu olhar se fixa nas bicicletas que estão no estacionamento anexo ao local onde ele está e temos a impressão que ele “viaja” para longe dali. O sujeito “4” ficou sentado nesse local, por aproximadamente 5 minutos, sem falar com ninguém, sem brincar e sozinho. Ele se levanta, ajeita o calção e fica observando as bicicletas e motos no estacionamento por alguns segundos. Depois ele segue andando, devagar em direção à cantina e no caminho, não conversa com ninguém, continua sozinho, entra na “praça” para observar uma meninas do ensino fundamental séries finais, que estão conversando; olha para a mesa de xadrez, onde estão os cadernos delas e sai sem conversar com elas. O sinal de entrada para a aula toca e “4” continua andando, enquanto as demais crianças correm. Ele começa a correr também, vai até próximo à cantina e volta para a passarela anexa à

“praça”, ele fica andando na passarela, sozinho e segurando as mãos. Ele vai andando novamente em direção à cantina, pois é lá, que os alunos do ensino fundamental séries iniciais formam a fila de retorno para a aula.

Essa imagem não mostra “4” brincando, mas nos remete à observação de alguns pontos importantes, como por exemplo, o fato do sujeito estar sozinho durante o recreio, observando motos e bicicletas no estacionamento, “viajando” em seu pensamento para algum lugar, isso pode ser um comportamento relacionado a sua deficiência mental. Outra observação a ser feita é que “4”, conforme relatório psicológico, apresenta uma história de vida cercada por problemas familiares, como a separação dos pais e a criação do sujeito “4” pelo pai (que não é seu pai biológico), um senhor de idade avançada e super protetor. Ainda de acordo com o relatório, o tratamento “excessivamente protetor” do pai de “4”, “provavelmente prejudica o desenvolvimento de capacidades necessárias para a aprendizagem de autonomia, independência, memória e atenção”. De acordo com Vigotski (1983), a deficiência, independente de qual seja, afeta as relações do homem com o mundo, que pode ser percebida por meio de uma postura inabitual e rara, na qual a criança tanto pode receber uma carga negativa por ter uma deficiência, como pode ser excessivamente cuidada. Ambos os comportamentos são prejudiciais, por virem marcados pela diferença de tratamento. Talvez por esse motivo, “4” tenha dificuldade de se relacionar com os demais colegas e se isola, pode ser que “4” não saiba brincar, pois aparentemente, a escola é o principal lugar, onde ele pode ter a oportunidade de vivenciar essas atividades, quer seja nas aulas de educação física, quer seja com os jogos em sala de aula. Vale ressaltar que “4” começou a estudar no ensino regular no início de 2008, pois antes freqüentava a classe especial. Os alunos da classe especial, que funciona dentro dessa escola regular, não têm aulas de educação física, eles ficam à espera de projetos provenientes da Universidade local ou da disponibilidade dos professores de educação física da escola, que os buscam (voluntariamente) para atividades compartilhadas com os alunos do ensino regular. Portanto, o espaço em que “4” poderia estar aprendendo a brincar em grupo ficou restrito até o ano de 2008. O recreio escolar, também, não conta com atividades lúdicas dirigidas. Podemos constatar que a inclusão das PNEE, que exige da sociedade em geral, condições para a inserção dessas pessoas, efetivamente não ocorre. Segundo Batista e Enumo (2004), na prática da inclusão o que acontece é que, mesmo os alunos que estão inseridos no sistema regular de ensino, continuam isolados dos seus colegas de turma que não possuem necessidades educacionais especiais. Os autores acrescentam, que pesquisas na área de

interação social, tem identificado, que os sujeitos desvalorizados pela sociedade, interagem com agressividades, rejeição e ignoram outros sujeitos, com mais frequência do que aqueles que são aceitos socialmente. Retomando os pressupostos da teoria histórico-cultural, constatamos que esses sujeitos apreenderam histórica e culturalmente essas atitudes. Nesse dia, “4” não brincou, nem interagiu com ninguém na hora do recreio.

Imagem B: No local, onde estão as mesas de xadrez, que chamamos de “praça”, está o sujeito “4” agarrando (abraçando) pelas costas um colega e tentando derrubá-lo. O menino consegue virar de frente e segura “4” pelas mangas da camisa do uniforme, arrastando-o para um lugar mais amplo. A praça está cheia de alunos e o ambiente está barulhento e com pouco espaço. Eles brincam de empurrar - numa hora “4” está empurrando mais forte, noutra é seu colega que o empurra com mais força, eles não conversam, apenas se empurram. Próximo deles está o sujeito “1” apanhando de “brincadeira” de um colega, ele sai correndo quando percebe que está sendo filmado. Ao voltar a filmagem para “4”, ele está sentado numa banqueta de cimento na praça e seu colega está tentando enforcá-lo, abraçando seu pescoço por trás. O sujeito “4” tenta sair e agora seu colega, já de frente para ele, o impede, empurrando-o para que fique sentado. Eles ficam assim, por alguns minutos, “4” tenta sair e o colega não deixa, empurrando-o para que continue sentado. O sujeito “4”, então, pede para que o colega pare, mas ele não pára, passando a empurrá-lo de todas as maneiras para que fique sentado e não saia do banco. Uma menina do ensino fundamental séries finais se aproxima deles e diz para o garoto parar de empurrar “4”, mas, logo em seguida começa a brincar com alguns amigos e nem percebe que “4” continua sendo empurrado e “enforcado” pelo colega. O sujeito “4” não grita, não pede ajuda e não reclama, apenas pede para parar, em tom de voz baixo e tenta se desvencilhar do amigo. Minutos depois eles estão de pé, “4” ainda está sendo agarrado pelo colega, que o abraça por trás das costas, tentando derrubá-lo no chão. A menina, que se aproximara deles anteriormente, observa-os calada, pois está brincando com outras pessoas. O sujeito “4” tenta muitas vezes se soltar do amigo, mas não consegue, o colega o leva até um pilar de tijolos e o segura contra esse poste, impedindo-o fortemente de sair. Eles ficam nessa atividade durante o recreio e o sujeito “4” não ri, não chora e não reclama, apenas pede para ele parar em tom de voz baixo. Ao bater o sinal, eles vão correndo para a sala de aula.

Parece que nessa imagem “4” e seu colega estão brincando de “luta”, foi “4” quem teve a iniciativa para a brincadeira, mas seu colega, rapidamente, tomou a liderança da “luta” e não o soltou mais. O colega de “4”, não frequenta a sala de recursos e demonstra agressividade no contato físico com ele, segurando-o com força, evitando que ele se solte. Nessa atividade, podemos ver uma diferença, com a brincadeira de “luta” que os demais sujeitos costumam brincar e que já referimos anteriormente. Na brincadeira de “4” e seu colega, não há o objetivo de derrubar o companheiro no chão e sim, evitar que ele se desvencilhe. As expressões nos rostos dos dois sujeitos, tanto de “4” como do seu colega, não aparentam ser de satisfação ou divertimento. O local barulhento e sem espaço suficiente, pode ser um fator que aumente a agressividade da brincadeira. A aproximação de uma aluna do ensino fundamental séries finais, para tentar separá-los do contato físico, pode sinalizar o fato de que eles parecem estar brigando e não brincando. Ela se preocupa com os dois, mas logo desiste, pois está brincando com outros companheiros na “praça”, fato talvez de maior importância para ela naquele momento. No decorrer dessa atividade, “4” tentou se desvencilhar do colega; pediu para que fosse solto, em tom de voz baixo e não aparentou nem satisfação, e nem contrariedade à brincadeira. Ao pararem a atividade com o toque do sinal da escola, talvez represente que os sujeitos estejam acostumados a seguir algumas regras formais dessa instituição. Essa atividade caracteriza-se por exigir força física, equilíbrio, por não ter instrumentos e nem regras determinadas.

Imagem C: Três meninos estão em pé, próximos à cantina, local onde os alunos fazem fila para entrar para a sala e, também, onde ocorrem as brincadeiras de “luta”. Um dos meninos é o sujeito “4”. Aproxima-se deles, o sujeito “2”, que se “embola” com os três colegas e caem todos no chão, formando uma roda. Ao levantar para continuar a brincadeira de luta, “2” é perseguido por “4”, que o alcança. Eles começam a “lutar”. Um tenta derrubar o outro usando as mãos e os pés, o sujeito “4” não consegue derrubar “2”, então vai atrás de outro colega, ele tenta derrubar o amigo, que é de estatura semelhante à dele, mas ambos se desequilibram e caem ao mesmo tempo, próximos da roda, na qual estão os outros colegas. O objetivo da brincadeira é derrubar quem tenta se levantar da roda feita no chão. Nesse dia, o sujeito “4” brincou de “luta” com os colegas. Bate o sinal da entrada e na fila “4” brinca com uma amiga egressa da classe especial, ele grita no ouvido dela e ela grita no ouvido dele. Eles ficam gritando por um tempo, até que os

colegas da fila começam a se irritar e a reclamar. Eles param de gritar e ficam se “cutucando”. A professora chega e eles seguem para a sala de aula em fila.

Nesse dia, podemos considerar que “4” brincou com os colegas de “luta”. Ele mostrava estar satisfeito na brincadeira, sorria, interagiu com os companheiros, parecia estar se divertindo. Pela atitude de “4” ao desistir de derrubar o sujeito “2” e procurar um colega de sua estatura física para continuar a brincadeira, verificamos, mais uma vez, que a motivação em vencer o jogo, ou seja, em derrubar o colega no chão, é que faz com que eles procurem determinados companheiros de “luta”. Vale ressaltar que os companheiros de brincadeira de “4” são os alunos de sala de recursos e, também, os alunos egressos da classe especial. Pode ser que “4” forme um grupo de companheiros para atividades lúdicas, isolado dos demais alunos do ensino regular. Ao brincar de gritar no ouvido um do outro, com sua amiga egressa da classe especial, tanto “4” como sua colega, podem não entender que essa atividade não agrada outras pessoas. Apesar, de somente os dois brincarem, outros colegas em volta, parecem não gostar da brincadeira de gritar de “4” e de sua amiga. Os sujeitos são chamados à atenção pelos colegas da fila. Isso pode demonstrar que, tanto “4” como sua amiga, não têm conhecimento que algumas atitudes não agradam outras pessoas e isso, pode ser um dos fatores que os exclui do grupo de alunos do ensino regular, fazendo com que eles procurem os colegas da sala de recursos para interagirem nas atividades lúdicas. Talvez a presença de atividades lúdicas, ou seja, jogos e brincadeiras, dirigidos na hora do recreio, pudesse diminuir a “distância” entre os alunos do ensino regular e aqueles que frequentam sala de recursos. Segundo Elkonin (1987), o principal significado do jogo, é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas.

Descrição das imagens de “5”

Imagem A: aproximadamente 10 sujeitos estão brincando próximos à entrada do ginásio de esportes, que tem por perto, a biblioteca e o local onde ficam as mesas de xadrez. Eles brincam de esconde-esconde, “5” ajeita seu boné, se aproxima de uma parede e inicia a contagem para os colegas se esconderem. Ao terminar a contagem, “5” sai para procurar os colegas, mas não se distancia do local de “pique”. Ele pega dois colegas, sem ter que sair do seu lugar de contagem. Depois corre para o local, onde ficam as mesas de xadrez, que vamos chamar de “praça”, e tenta achar mais alguns sujeitos. Ele corre rápido e “bate” mais dois colegas. Enquanto anda para procurar os demais colegas, um garoto se

aproxima de “5”, o acompanha e lhe pergunta alguma coisa, “5” não responde e continua procurando os sujeitos escondidos, o garoto pára de acompanhar “5”. Dessa vez, “5” vai longe do “pique”, vai até a “praça”, olha se tem alguém escondido e volta para o local de contagem. Ele acha um garoto e esse diz que ele já tinha se “salvado”, eles começam a discutir, “5” diz que ele está mentindo, o colega diz que quem está mentindo é “5”, eles ficam discutindo alguns minutos, mas logo param, porque “5” não dá atenção para o colega. Ele continua procurando os outros que ainda estão escondidos e aqueles que já foram achados, acompanham “5” na procura. A brincadeira só termina quando todos forem achados, mas isso demora e “5” cansa de procurar os colegas. Ele senta na mureta que separa o local da brincadeira do pátio do colégio e fica ali, de cabeça baixa, parece meio entediado da brincadeira. Os colegas se aproximam dele e ficam em pé a sua volta, esperando algum dos escondidos aparecer. De repente, eles saem correndo quando o sinal bate, parece que a brincadeira acabou. Nesse dia, apenas “5” contou na brincadeira e nem todos os colegas foram achados até bater o sinal.

O sujeito “5” é egresso da classe especial e tem 14 anos, ele estuda na terceira série do ensino regular e a maioria de seus colegas de turma, têm entre 9 e 10 anos. Apesar de ser adolescente, ele brinca de esconde-esconde com a sua turma na hora do recreio. Nesse dia ele foi escolhido para contar, não houve sorteio prévio, por meio de jogos de sorte ou azar, como o par-ou-ímpar e o João-quem-por. Talvez, isso signifique que para ser aceito pelos seus colegas, “5” se propõe a contar, ou ainda, que como ninguém se propõe a contar, “5” o faz para que a brincadeira possa começar logo, pois o recreio tem curta duração. Como dissemos anteriormente, a posição de contador, não é quista pela maioria dos jogadores de esconde-esconde, pois eles preferem se esconder. O sujeito “5” interagiu na brincadeira, procurou seus amigos e, também, interagiu com eles. Os amigos de “5” demonstram gostar dele, talvez por ser mais velho. Ele é educado e trata seus amigos com respeito e amizade. Parece que não gosta de brigar, pois quando o colega, que foi achado por “5”, inicia uma discussão, ele não lhe dá atenção, fazendo com que a discussão se encerre. Já caracterizamos a brincadeira de esconde-esconde anteriormente. O sujeito “5” parece cansar de brincar, porque não consegue achar todos os colegas escondidos. Isso faz com que ele desanime de procurar. O sinal bate e a brincadeira termina, sem que “5” tenha brincado de se esconder, pois apenas contou nesse dia.

Imagem B: o sujeito “5” está no local, onde ele e sua turma da 3ª série costumam brincar de esconde-esconde. Novamente é ele quem conta para os colegas se esconderem. Ele está perto de cinco colegas, que estão vestindo camiseta de mangas curtas ou cavadas e “5” está usando uma blusa de mangas compridas de um tecido quente, o dia é de calor. Os colegas de “5” são fisicamente menores do que ele, pois ele tem 14 anos e os demais, aproximadamente 9. O sujeito fica manuseando um celular, enquanto brinca de esconde-esconde. Ele não está procurando os colegas, mas os cinco sujeitos que estão ao seu lado e que já foram “pegos”, dão dicas a ele de onde os demais colegas estão escondidos. Ele parece não dar muita atenção aos colegas e continua mexendo em seu celular. O sujeito “5” não sai do local perto do “pique” e continua mexendo no celular, um dos alunos escondidos se “salva” do lado dele e ele não dá atenção continuando a mostrar para dois colegas, o que imaginamos seja um jogo no celular. O colega pega o celular dele para ver mais de perto, “5” fica durante a brincadeira, em que ele é o pegador, mexendo em seu celular. Os colegas que vão se “salvando” param de brincar e se aproximam dele para ver o celular, mas logo saem de perto, apenas um dos sujeitos fica “brincando” com “5” de celular. Os colegas saem e se aproximam de “5” durante o tempo que ele está com o celular, ele nunca fica sozinho, sempre tem um ou outro por perto. Em um momento, ele está entretido com o aparelho eletrônico e próximo dele estão dois sujeitos, ele então, de repente toca na parede “batendo” um colega que estava escondido e logo volta a mexer no celular novamente. Nesse dia, “5” ficou 10 minutos brincando de esconde-esconde, sem sair do lugar e manuseando um celular, enquanto os colegas estavam escondidos para ele pegar. Ao bater o sinal de entrada, ele se dirigiu a fila, ainda brincando com o aparelho.

Mais uma vez “5” é o contador na brincadeira de esconder e não houve sorteio para essa escolha. Nessa imagem, o sujeito demonstra que não está interagindo na atividade, pois brinca com seu celular, durante o esconde-esconde. Pode ser que “5” brinque com o celular por alguns motivos tais como: estar cansado de ser o contador, pois essa posição, para a maioria dos alunos, não tem “graça” na brincadeira de esconde-esconde; tem maior motivação de brincar nos jogos de celular, pois é mais interessante para sua idade, do que brincar de esconde-esconde; ao brincar com os jogos de celular, ele chama atenção dos demais colegas, que se aproximam dele para observá-lo jogar, assim recebe mais atenção dos amigos; como é um sujeito financeiramente desfavorecido, o fato de ter um celular, pode ser sinal de “status” para ele, o que faz com que ele queira mostra seu aparelho (brinquedo). O sujeito “5” nessa imagem, não interagiu de forma efetiva na brincadeira,

sendo que aparentemente, a atividade de esconde-esconde estava em segundo plano. As características dos jogos no celular são variadas, mas algumas são comuns: coordenação viso-motora, atenção, agilidade e concentração. São jogos com instrumento (o próprio celular) e com regras determinadas.

Imagem C: o sujeito “5” está no local onde acontece a brincadeira de esconde-esconde. Ele sobe numa mureta baixa e observa os colegas sortear quem inicia contando, “5” não participa do sorteio e os colegas não falam nada a ele sobre isso. Um dos meninos se aproxima dele e o provoca simulando que vai lhe bater, “5” revida fingindo que vai acertá-lo, mas dando um soco no ar; pela expressão de “5”, ele não gostou da brincadeira do colega. O sujeito “5” é quieto, tímido, não fala muito com os colegas, mas participa das brincadeiras com eles. A brincadeira inicia e “5” e seus colegas começam a correr para esconderem-se; “5” corre em direção ao bloco de aulas do ensino médio. Assim, que tem oportunidade, “5” se “salva” no pique e fica parado esperando o colega achar os demais sujeitos escondidos. Ele fica parado observando o restante dos colegas serem encontrados durante o recreio e nesse período não conversa com ninguém.

Quando chegamos para filmar, os sujeitos estavam sorteando, por meio de jogo de sorte ou azar, quem seria o contador da brincadeira e “5” estava fora do sorteio. Isso pode demonstrar que ele se negou a ser outra vez o contador da brincadeira de esconder, recusando-se a participar, inclusive, do sorteio. Pode ser que o menino que se aproximou de “5” simulando um soco, estivesse indignado por ele não estar participando do sorteio, ou talvez, por “5” não estar contando aquele dia, fazendo com que o sorteio tivesse que ser realizado. O sujeito “5” pareceu não aprovar a atitude do colega em relação a ele. Assim que é sorteado o contador, “5” e seus companheiros correm para se esconderem. O sujeito “5” corre em direção ao bloco do ensino médio. Provavelmente essa atitude esteja sinalizando o desejo de “5” em estudar no bloco, onde os alunos de sua idade estudam. Pela avaliação dos conteúdos acadêmicos, necessários no processo de reclassificação para a entrada de “5” no ensino regular, foi apontado que o sujeito estava apto a frequentar a 3ª série do ensino fundamental, com alunos entre nove e dez anos, e não, com alunos de sua idade (14 anos). Quando percebe uma oportunidade, se “salva” no pique e fica sentado o tempo restante, esperando os outros sujeitos serem pegos. Aparentemente, “5” está entediado com a brincadeira, fica sentado, não conversa, não ri, não ajuda seu colega

“contador” a procurar os demais sujeitos, apenas fica sentado, esperando o sinal de entrada para sala de aula.

Descrição das imagens de “6”

Imagem A: Sete alunos estão na caixa de areia, que fica no local, onde funcionava o parquinho da educação infantil. Essa caixa tem o tamanho aproximado de uma quadra de voleibol. O sujeito “6” está lá junto com os colegas. Eles vão iniciar a brincadeira do latão, já descrita anteriormente. A caixa de areia fica próxima à classe especial da manhã, onde à tarde funciona a sala de recursos, na qual os sujeitos “6”, “7” e “8” estudam. Na maioria das imagens da “brincadeira do latão” observamos os sujeitos, citados anteriormente, juntos. Eles freqüentam a mesma sala do ensino regular e, também, a mesma sala de recursos, como dissemos anteriormente, e gostam de brincar em parceria no recreio. Mais três sujeitos chegam ao local da “brincadeira do latão”, um deles o sujeito “7”, que parece liderar a brincadeira. Os sujeitos da brincadeira são todos do sexo masculino. Eles ajeitam o local, um aluno traça as linhas demarcatórias, outro testa o latão, outros estão em cima do muro da escola, brincando próximos a uma árvore. O sujeito “6” conversa com um colega que está no latão, pela imagem e pelos gestos de “6”, ele quer andar no latão e o colega não quer deixar. Então, “6” fica bravo e sai de perto do colega, dando a impressão de não querer mais participar daquela brincadeira. Ele sai correndo da caixa de areia e se aproxima de nós, reclamando que a brincadeira é chata. Fomos filmar outro local, para não prejudicarmos as filmagens de “6”, que queria ficar do nosso lado. Ao voltarmos para a caixa de areia, os sujeitos ainda estavam arrumando o local para iniciar a brincadeira, “7” estava empurrando o latão para o lugar de início, um colega o ajudava e mais quatro alunos acompanhavam a trajetória dos dois, entre eles o sujeito “6”. Quando o latão chegou ao seu destino, “6” se afastou e foi para o lado da chegada. Enquanto o primeiro sujeito anda no latão, “6” brinca com mais dois colegas de saltar um obstáculo (três degraus de escada, que dão acesso à caixa de areia). Ele demora para pular e um dos colegas diz que ele não tem coragem, “6” sai de perto do obstáculo e aponta a escada para o colega pular, o colega é fisicamente menor do que ele. O menino vai andando para trás, enquanto “6” vai “dando de ombros” em cima dele e mandando-o pular o obstáculo. Ele desiste da brincadeira de pular obstáculos e o colega também, “6” dirige-se à grade, onde os demais colegas estão esperando a vez para brincar de latão. O sujeito “6” fica ao lado de “7”, enquanto o colega

“8” anda no latão, outros sujeitos ficam andando na grade, enquanto esperam a vez na brincadeira. Ele fica calado e de repente todos começam a rir muito, pois “8” havia caído do latão; “6” vai em sua direção para ajudar a trazer o latão até a linha de partida. Enquanto um dos colegas rola o latão até o início, “6” tenta dar-lhe uma rasteira, mas não consegue. Um dos colegas de “6” se aproxima de nós para saber o que estamos filmando e “6” vai até ele e o chama para brincar novamente.

Nessa imagem constatamos que o grupo que participa dessa brincadeira do latão caracterizada como um jogo competitivo, com regras não determinadas, de equilíbrio, de grupo, de coordenação motora e com utilização de instrumento, é um grupo participativo. Os sujeitos brincam juntos, tanto os do ensino regular, como os que, também, freqüentam as salas de recursos. Inclusive, o líder da brincadeira é um dos alunos da sala de recursos. A maioria dos sujeitos coopera com a organização do local e do instrumento a ser utilizado no jogo. O sujeito “6” é um aluno que possui TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), consta em sua avaliação pedagógica que “6” tem dificuldade de terminar uma atividade, é ansioso, possui algumas atitudes agressivas e se distrai com facilidade. O sujeito “6”, de acordo com a avaliação da professora da sala de recursos, não gosta que chamem sua atenção, geralmente, fica agressivo e coloca a culpa nos outros colegas. Esses fatos foram constatados no decorrer dessa filmagem. Nesse dia “6” não ajudou os colegas na organização da brincadeira. Demonstrou agressividade quando seu colega não o deixou andar no latão, antes do início da atividade. Distraiu-se com nossa presença, sendo que tínhamos que mudar o foco da filmagem para que ele voltasse a brincar. Enquanto não chega sua vez de andar no latão, “6” brinca de pular obstáculos com dois colegas. Ao ser chamado a atenção pela demora em pular, se irrita e demonstra, novamente, agressividade no tratamento com seu companheiro. Em seguida, desiste de pular os obstáculos, não concluindo essa atividade e se dirige à fila de espera para andar no latão. Vale ressaltar, que a ordem de participação no jogo do latão é a ordem de chegada dos sujeitos, ao local de realização da atividade. O sujeito “6” observa um colega andar no latão e ri, quando ele cai. Enquanto um dos sujeitos está levando o latão para a linha de saída, “6” tenta derrubá-lo com uma rasteira, atitude compatível com a descrita pela professora da sala de recursos que diz ser “6”, um sujeito que possui um “comportamento inquieto”. Nesse dia “6” não conseguiu concluir as brincadeiras, nem a do latão e nem a de pular obstáculos e, também, não colaborou com a organização do jogo de latão. Mas, demonstrou iniciativa ao inventar outra brincadeira, enquanto esperava a vez para andar no latão.

Imagem B: no dia em que os alunos da 4ª série, que costumam brincar juntos do latão, ficaram para fora do portão de acesso à caixa de areia, como está descrito na imagem C de “8”, o sujeito “6” arrumou outra brincadeira e outros companheiros para brincar. Ele, dois meninos e 4 meninas foram brincar de pega-pega no pátio. Observamos quando ele pediu aos amigos para brincar com eles, o que foi aceito sem nenhum problema. Eles sortearam o pegador tirando 2 ou 1, uma espécie de par ou ímpar. O sujeito corre pelo pátio de um lado a outro, mas não existe ninguém correndo atrás dele e nem ele está tentando pegar alguém, ele some correndo pelo pátio, depois retorna andando, encontra um colega que o toca, provavelmente o pegador e “6” passa a correr atrás dele, mas logo pára, pois aparenta estar cansado. Em seguida bate o sinal para entrada na sala de aula e os alunos se dirigem para a fila.

O sujeito “6” demonstra iniciativa para brincar. Mesmo não podendo participar do jogo do latão, foi atrás de outros colegas para realizar a brincadeira de pega-pega. Essa brincadeira tem as seguintes características: competição, agilidade, velocidade, regras determinadas, a participação em grupo e a não utilização de instrumentos. O sujeito “6” é aceito pelos colegas de turma na brincadeira, que inicia, por meio de jogo de sorte ou azar, o pegador da atividade. Sua atitude ao correr aleatoriamente pelo pátio parece sinalizar alguns fatores, como por exemplo: ansiedade, inquietação ou distração em relação ao objetivo da brincadeira. Ao ser tocado pelo colega, ele corre para pegá-lo, mas devido ao fato de ter corrido sem motivo aparente, anteriormente, fica cansado e desiste da atividade. O sujeito “6” não conclui sua função de pegador nessa brincadeira, pois o sinal de entrada para a sala de aula tocou enquanto ele descansava.

Imagem C: Quando o pátio da caixa de areia está fechado, o sujeito “6” procura outra atividade para fazer. Nessa imagem, “6” aparece durante o recreio jogando “cartas” com seus colegas da 4ª série – duas meninas e dois meninos, no local onde ficam as mesas de xadrez. Inclusive eles jogam em cima de uma dessas mesas. Eles estão jogando “Uno”, um jogo de baralho, no qual o objetivo é ficar sem nenhuma carta na mão, quando o jogador tiver apenas uma carta na mão ele deve dizer “Uno” para que os demais saibam. O sujeito “6” durante a imagem, ganhou a brincadeira duas vezes, pois foi o primeiro a ficar sem as cartas. O início do jogo foi determinado por sorteio de 2 ou 1, para ver quem era o primeiro a jogar e a ordem a ser seguida, se para a esquerda ou para a direita.

Esse jogo de cartas é caracterizado como um jogo competitivo, de atenção e percepção, com regras determinadas, com participação em grupo e que utiliza instrumento. O sujeito “6”, novamente, como não pode participar do jogo do latão, teve a iniciativa de procurar outros colegas e pedir para brincar com eles, do jogo “UNO”. Os colegas aceitam, sem hesitar, a entrada de “6” na brincadeira. A brincadeira tem uma organização que prevê o sorteio, por meio de jogo de sorte ou azar, a ordem de jogada. O sujeito “6” demonstra satisfação ao ganhar o jogo por duas vezes. Teve um comportamento tranquilo no decorrer do jogo, sem agressão e concluiu a atividade. Talvez o fato de ter vencido o jogo duas vezes e não ter sido contrariado pelos colegas, tenha motivado “6” a terminar a atividade e ter se comportado de forma tranquila.

Descrição das imagens de “7”

Imagem A: Quando chega à caixa de areia, “7” observa que os colegas estão dispersos. Ele busca o latão que está jogado e traz até o local de início da brincadeira e encosta-o na grade que limita a caixa de areia. Os colegas o acompanham do lado, um deles ajuda “7” a empurrar o latão. Eles já têm estipulado quem é o primeiro a brincar e a sequência até o último, pois regulamentaram a brincadeira de maneira, que ao bater o sinal para a entrada no recreio, aquele que chega primeiro à caixa de areia, é o primeiro a começar e assim por diante. O sujeito “7” é o último a andar no latão. Começa a brincadeira, “7” observa o colega que sobe no latão e tem por objetivo chegar o mais longe possível, andando em cima do mesmo. Enquanto o primeiro colega brinca, “7” fica parado assistindo, não leva muito tempo e o sujeito cai. O segundo colega sobe no latão e anda bastante, “7” observa junto com mais três colegas, os demais estão do lado do sujeito fazendo “graça” para ele cair. O segundo colega cai, todos riem, e tiram sarro, “7” só ri e continua no local onde estava, parado, sem se aproximar do companheiro que caiu. O sujeito “7” sobe na grade e espera o latão voltar, ele ajeita o latão com o pé, para o próximo colega subir. Ele brinca um pouquinho no latão enquanto o colega não chega e logo cai, os demais colegas “morrem” de rir dele. Ele ajeita novamente o latão e espera a vez do próximo. O colega não quer ir e dá a vez ao sujeito “7”, ele que era o último começa a andar no latão. Finalizamos as imagens, com “7” brincando no latão.

O sujeito “7” aparenta ser o líder da brincadeira. Os demais sujeitos, tanto os do ensino regular, como os que freqüentam, também, as salas de recursos, parecem ter

respeito por “7”. Esse respeito pode ser proveniente de alguns fatores como: o sujeito “7” ser mais velho que os demais colegas; por ele respeitar os demais companheiros; por ele ser organizado em relação à brincadeira ou por “7” fazer cumprir as regras do jogo de latão. No decorrer da atividade, “7” demonstrou iniciativa, organização do local e do instrumento do jogo. A seqüência de participação, também, foi estabelecida de forma organizada, pela ordem de chegada dos participantes. Pelo relato dos sujeitos, a ordem de chegada foi idéia do grupo. As características dessa brincadeira já foram descritas anteriormente. O sujeito “7” demonstra respeito pelos colegas que estão andando no latão. No decorrer da brincadeira, “7” ajeitou o latão para os colegas andarem e foi auxiliado por seus companheiros. Quando “7” andou no latão, demonstrou equilíbrio, coordenação motora e concentração, não se intimidando com os gritos dos colegas para que ele se desconcentrasse e caísse. Concluiu a atividade sem cair do latão.

Imagem B: “6” e “7” estão próximos ao ginásio de esportes conversando com quatro meninas do ensino médio, as meninas estão sentadas e “6” e “7” estão em pé, na frente delas. As meninas pedem para tirar uma foto deles e eles fazem uma pose, abraçados. Logo em seguida se aproxima “8”, que senta ao lado das meninas para ouvir a conversa. Uma das meninas se levanta e, “8” e “7” sentam para olhar as fotos tiradas pelas meninas; eles conversam. O Sinal já bateu e eles continuam ali, olhando as fotos e conversando com as meninas, sem se preocupar em voltar para a sala de aula. O sujeito “6” percebe que estamos filmando e começa a pular e rir para nós e paramos de filmá-los. Ao voltar a filmá-los, “6” está pedindo alguma coisa para uma das meninas do ensino médio, mas ela se nega a dar para ele. O sujeito “8” sai desse local com outro colega e “7” e “6” continuam conversando com as meninas. Nesse dia durante o recreio, “6”, “7” ficaram conversando com as meninas do ensino médio e “8” ficou com eles, por um determinado tempo, observando a conversa. Eles não brincaram do latão, porque o portão de acesso à caixa de areia estava fechado.

Nesse dia, que não conseguiram brincar do jogo do latão, “7” não teve iniciativa para brincar de outra coisa. Mas, participou efetivamente, de conversas informais com algumas meninas do ensino médio. O sujeito “7” está na pré-adolescência, tem estatura forte, aparenta ser mais velho do que é. Parecia feliz de estar conversando com meninas mais velhas do que ele. Demonstrou satisfação quando elas quiseram tirar uma foto sua, e permitiu sem hesitar. Não cumpriu uma das regras da escola, ou seja, quando o sinal de

entrada da aula tocou, “7” não voltou para a fila e continuou conversando com as meninas e com seus amigos. O sujeito “7” não brincou do latão, não teve iniciativa para outra brincadeira e ficou durante o recreio conversando com as meninas do ensino médio, o que pareceu ser divertido para ele.

Imagem C: os sujeitos estão na caixa de areia brincando de latão. Estão em oito alunos, entre eles “7” e “8”. A brincadeira acontece como de costume, com a diferença de que os que não estão no latão, acompanham andando paralelamente, o colega que está brincando. Ninguém toca nele e acompanham bem de perto a trajetória do colega. Quando um dos sujeitos cai ou chega ao local determinado, eles levam o latão de volta empurrando-o até a marca inicial. Em um momento, quando um dos colegas está no latão, outros sujeitos tentam encher o brinquedo com areia, o aluno que brinca não gosta e reclama da atitude dos amigos, “7” manda parar a brincadeira e tira a areia do latão para que o colega comece novamente. Os sujeitos obedecem “7”, e o ajudam a tirar a areia do latão e a brincadeira reinicia. O sujeito “7” é uma espécie de guardião dos colegas que brincam, pois não permite que os alunos tentem trapacear para fazer quem está brincando cair. Quando chega sua vez de andar no latão, ninguém o acompanha, ele vai sozinho, enquanto os colegas ficam conversando, sem olhar para “7”. Nesse dia algo diferente aconteceu, enquanto filmávamos o sujeito “5” em outro local, houve uma briga entre os alunos da brincadeira do latão. Quando chegamos novamente para filmá-los, “7” estava sentado no degrau de acesso à caixa de areia, chorando e acompanhado de três sujeitos, um deles seu amigo da classe especial; desligamos a filmadora. Ele chorava muito e quando questionamos o porquê, não respondeu. Os colegas responderam por ele, dizendo que quando “7” estava andando no latão, um colega o derrubou e “7” ficou muito bravo com isso, inclusive agredindo fisicamente o sujeito que o derrubou. Os amigos de “7” disseram que não gostam de violência, mas “7” teve razão de agredi-lo, pois como ele nunca mexe com ninguém, pelo contrário, está sempre ajudando os outros na brincadeira do latão, não é justo que os outros mexam com ele. A brincadeira terminou nesse dia e “7” foi embora para a sala de aula chorando. Seu amigo da classe especial disse que ele tava chorando, não só porque ele se machucou na queda do latão, mas porque o sujeito que o derrubou não devia ter feito isso com ele. Ao observarmos “7”, vimos uma expressão de tristeza no rosto dele.

O sujeito “7” durante essa imagem demonstra, novamente, sua atitude de liderança no grupo. Além de liderar a brincadeira, ele cuida para que as regras sejam cumpridas, ou seja, parece que “7” tem um aguçado senso de justiça. Como o jogo do latão é competitivo e requer um ganhador, nesse caso, aquele que consegue andar no latão até a marca delimitada sem cair, “7” demonstra não só justiça, ao fazer cumprir as regras, mas segurança em si mesmo. Enquanto os demais precisam trapacear para que o colega perca e eles possam ganhar, “7” se mantém tranquilo, parece ter certeza que vai conseguir realizar a atividade até o fim. Ele demonstra ser um sujeito decidido, justo e que respeita os colegas e com isso parece conseguir o respeito dos demais. Quando encontramos “7” chorando, pelo episódio que relatamos anteriormente, pudemos constatar que realmente, seu senso de justiça é forte. Ele aparentava muita indignação em relação ao colega que o empurrou, fazendo-o se machucar e ainda perder a competição do latão. O sujeito “7” agrediu fisicamente o outro sujeito, sendo que a “briga” teve que ser contida pelos companheiros, pois ambos poderiam se machucar. Isso foi relatado pelos sujeitos envolvidos nesse episódio. Seus colegas de turma defenderam sua atitude, argumentando que ele tinha sido injustiçado e, portanto, estava no seu direito de se defender, apesar de ter agido com violência. Constatamos que o entendimento de justiça para esses sujeitos é semelhante ao entendimento de justiça que nos é mostrado na mídia, ou seja, as crianças entendem que podemos nos utilizar de violência para conter atos violentos. Esse modo de pensar, apreendido historicamente e culturalmente, e, aludido constantemente em noticiários, telenovelas e, inclusive, proporcionalmente, em desenhos animados, parece justificar linchamentos, massacres e extermínios de pessoas que cometem atos delituosos na nossa sociedade. O choro e expressão aparente de tristeza do sujeito “7”, talvez sinalize alguns fatores: a dor física causada pela queda do brinquedo; a indignação por ter sido injustiçado, ou trapaceado na brincadeira; a dor moral, por ter agredido um colega e agido de forma contrária ao seu comportamento amigável.

Descrição das imagens de “8”

Imagem A: esta imagem de “8” foi observada durante a brincadeira do latão, mesma brincadeira descrita nas imagens “A” de “6” e “7”, portando não nos ateremos em descrever o local e a brincadeira, pois já foram mencionados anteriormente. O sujeito “8” está em cima do muro da escola.

O sujeito “8” está na caixa de areia junto com os colegas, um deles tem um pacote de pipoca na mão e “8” pede um pouco a ele, o colega lhe dá a pipoca. Depois de comer, ele se dirige ao latão e reclama que a brincadeira está demorada e que o sujeito que está em cima do latão, está na vez de outro colega. Desviamos a imagem e ao voltarmos, “8” está andando de costas no latão. Os companheiros da brincadeira não estão prestando atenção em “8”, ele está andando no latão e ninguém olha para ele, ele vai até o local estipulado como chegada, sem cair do latão e de costas. Os colegas de “8” parecem cansados de esperá-lo terminar a brincadeira, então procuram fazer outras coisas enquanto “8” brinca. Um está carregando uma carteira quebrada na cabeça, outros estão conversando fora da caixa de areia e outros estão brincando de dar nós diferentes em uma cordinha fina, de um metro aproximadamente. Quando “8” chega ao final, ele bate palmas para chamar a atenção dos colegas e diz: “Aí ô, não falei que conseguia”.

O sujeito “8” demonstra interação com os colegas do ensino regular, compartilha o lanche e interage na brincadeira. Demonstra, pela sua atitude, que gosta de brincar de forma organizada, sendo que quando isso não acontece, contesta os companheiros. A queixa principal da escola, que culminou com a necessidade de “8” passar por uma avaliação psicopedagógica, é a falta de concentração e de atenção nas atividades acadêmicas. A equipe que avaliou “8” disse que, talvez a pequena perda auditiva que ele possui, possa ser a causa da desatenção, ou ainda, que as atividades que ele realiza na sala de aula, não o motivem suficientemente, para mantê-lo atento. Durante a brincadeira do latão, “8” demonstrou coordenação motora, equilíbrio, atenção e concentração, inclusive inventou uma forma diferente de andar sobre o brinquedo, de costas. Quando está andando sobre o brinquedo dessa nova maneira inventada por ele, seus colegas de brincadeira não lhes dão atenção, brincam e fazem outras atividades. O sujeito “8” está concentrado e parece não perceber a desatenção dos colegas. Ao terminar o percurso do latão, de costas e chamar a atenção de seus colegas com palmas e voz alta, demonstra que antes de iniciar a brincadeira, pode ter apostado com seus colegas que conseguiria realizar a atividade daquela forma. A desatenção de seus amigos pode ser uma “afronta” à aposta de “8”; pode ser também, pela demora na realização da atividade. O sujeito “8” faz uso do medicamento Ritalina, já descrito anteriormente, apesar de não constar em sua avaliação psicopedagógica que ele tenha TDAH. Parece que no jogo do latão, “8” se concentra e mantém sua atenção, além de demonstrar outras capacidades como equilíbrio, coordenação motora e determinação em cumprir a atividade. Para os autores da teoria histórico-cultural,

os jogos e brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem), dessa forma, atividades com jogos direcionados ao desenvolvimento dessas funções, devem auxiliar sujeitos como “8”, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Imagem B: nove sujeitos estão do lado de fora do portão que dá acesso à caixa de areia, o portão foi fechado pela zeladora da escola, porque ela alega que os meninos fazem muita bagunça lá e que a desrespeitam quando ela chama a atenção deles. Dentre esses alunos estão os sujeitos “7” e “8”, esperando uma chance para abrirem o portão e brincarem no latão. Um dos sujeitos pulou o muro e tenta do lado de dentro, forçar o trinco do portão para que ele se abra, “8” o ajuda pelo lado de fora. Eles tentam por alguns minutos, agacham para tentar abrir por baixo, empurram o portão e discutem outra forma de abri-lo. Ficam nessa atividade por 10 minutos. O sujeito “7” apenas observa os colegas. Ficam na tentativa de abrir o portão, apenas o sujeito que está do lado de dentro do portão e “8”. Eles desistem após algumas tentativas. O sujeito “8” sai reclamando que não brincaram, porque a zeladora não deixou. Os meninos não tiveram iniciativa para brincarem de outra coisa nesse dia.

Essa imagem mostra a insistência de “8” em brincar do jogo do latão. Ele e os colegas dedicam parte do recreio, que é de 15 minutos, para tentar forçar a entrada no local para brincarem. O sujeito “8” parece dedicado na proposta em abrir o portão. Ele e seu colega que está do lado de dentro do portão, tentam algumas formas de abrir o cadeado. Como não consegue “8” e seus companheiros, desistem da atividade e não têm iniciativa para brincar de outra coisa. Sentam na escada e esperam o sinal bater. Isso demonstra, que, talvez os sujeitos desse grupo não conseguem criar ou imaginar outra forma de brincar.

Talvez, o sujeito “8” e seus companheiros, não conseguiram criar outra brincadeira, por alguns motivos como: estarem habituados a participar do jogo do latão; não terem motivação para brincar de outra coisa, ou por não terem conhecimento de outras formas de brincar prazerosas como o jogo do latão aparenta ser.

Imagem C: Nesse dia de filmagem, o local onde os sujeitos “6”, “7” e “8” costumam brincar, ou seja, a caixa de areia, foi fechado pela zeladora, na hora do recreio. Ela disse que os meninos fazem muita bagunça no pátio e deixam tudo sujo. Aparentemente, inconformados com a situação, pois parece ser o local predileto para

brincarem, o sujeito “8”, junto com o sujeito “7” e mais 4 colegas da sala do ensino regular, pularam o portão de acesso ao local. A zeladora estava do lado de dentro do pátio e expulsou os meninos com uma vassoura. Eles pareciam se divertir com a atitude dela e então, iniciaram uma “brincadeira”, muito parecida com polícia e ladrão, um jogo de perseguição, no qual a pessoa intitulada polícia deve pegar os chamados ladrões (pega-pega). Os jogos de perseguição são caracterizados por serem: de competição, em grupo, com regras determinadas, por exigirem velocidade, agilidade, coordenação motora e orientação espacial. No caso dessa brincadeira com a zeladora, as regras não eram determinadas, mas, ocultas. O local da caixa de areia possui cinco acessos de entrada– um portão, três portas de sala de aula, que tem saída para a caixa de areia e o centro de criatividade (sala utilizada para atividades artísticas) – as salas de aula são fechadas durante o recreio, portanto não possuem acesso até o local, o portão foi fechado pela zeladora e o centro de criatividade estava sendo limpo por ela, portando estava com a porta aberta. Os meninos combinaram entre si para que uns fossem pelo portão (pulando-o) enquanto os outros entravam pela porta do centro de criatividade. Eles deixaram a zeladora, aparentemente, bem nervosa nesse dia. O sujeito “8” pulou o portão e entrou no pátio com mais 2 sujeitos, enquanto a zeladora corria atrás deles com a vassoura, o sujeito “7” e os outros dois colegas entravam pela porta do centro de criatividade. Eles ficaram nessa confusão com a zeladora o recreio todo. Eles pareciam satisfeitos com essa “brincadeira”. O sujeito “8” tem agilidade, equilíbrio e coordenação motora. É um garoto hábil, nesse dia ele foi o líder da equipe que entrava no portão e seu colega, o sujeito “7” o líder da entrada pelo centro de criatividade. Tanto “7” como “8” possuem liderança nessa brincadeira. O aparente divertimento dos alunos e sofrimento da zeladora acabou ao tocar o sinal de entrada para a sala de aula.

Ao analisarmos essa imagem, constatamos que o sujeito “8”, parece estar decidido a brincar do jogo do latão, pois novamente, tenta entrar no local, que está fechado. Dessa vez, a atitude da zeladora de correr atrás deles para expulsá-los do local, incitou a iniciativa, a motivação e a criatividade para inventarem uma nova brincadeira. Rapidamente, o sujeito “8” liderou a brincadeira pelo lado de dentro do portão, enquanto seu colega, o sujeito “7” liderava a brincadeira pelo lado de fora, na sala de eventos artísticos. Talvez, isso sinalize que tanto “8”, quanto “7” possuem características de lideranças. Nas imagens do sujeito “8”, constatamos que seus colegas do ensino regular, o aceitam no grupo, não só como companheiro, mas, também, algumas vezes acatando suas

decisões. O sujeito “8” não é desvalorizado, nesse grupo, por estudar na sala de recursos. O jogo de perseguição que eles criaram nesse dia, parecia diverti-los e constatamos diferenças de valores na mesma atividade, ou seja, enquanto para os meninos a perseguição era uma brincadeira, aparentemente divertida, para a zeladora, parecia um desacato, um desrespeito a ela e ao seu trabalho. De acordo com Elkonin (1969), na idade escolar primária (ensino fundamental séries iniciais), aparecem os jogos em que há competição entre grupos distintos (os sujeitos se agrupam em “times”), a competição passa a ter uma maior importância. Caillois (1994) concorda com Elkonin (1969), quando ressalta que, por meio desses jogos, os sujeitos competem entre eles em agilidade, em força, em velocidade de movimentos, em engenhosidade, em domínio de si mesmos, na coragem e na capacidade de observação. Outra característica apontada por Caillois (1994) em relação ao que ele chama Agon (jogos de competição) é o desejo que cada competidor tem, de ter reconhecida, sua excelência em determinado terreno, o que implica em disciplina e perseverança por parte dos jogadores. Parece que as características ressaltadas pelos autores referenciados anteriormente, estão presentes na atividade criada por “8” e seus colegas, e, também, em suas atitudes durante essa brincadeira.

Com o intuito de facilitar a visualização dos resultados obtidos por meio das imagens gravadas dos sujeitos, optamos por elaborar dois quadros demonstrativos – Quadro II e Quadro III.

Quadro II – Análise das características dos jogos ocorridos durante o recreio.

Características dos jogos	Jogos ocorridos no recreio						
	Par-ou-ímpar e João-quem-por	Esconde-Esconde	Jogos de Lutas	Jogos do Latão	Outros Jogos de Perseguição (barata-no-ar; pega-pega)	Outros Jogos (Uno)	Outros Jogos (verdade e consequência)
1- Com instrumento				X		X	X
2- Sem instrumento	X	X	X		X		

Continuação [...]

3- Individuais							
4- Em grupos	X	X	X	X	X	X	X
5- Competitivos	X	X	X	X	X	X	
6- Não competitivos							X
7- C/regras determinadas	X	X			X	X	X
8- S/ regras determinadas			X	X			
9- De imitação			X				
10- Que exigem habilidades físicas		X	X	X	X		
11- De sorte ou azar	X					X	X
12- desportivos							

De acordo com o quadro II, observamos que 100% dos jogos que apareceram durante as filmagens no recreio são realizados em grupos, 86% foram caracterizados como competitivos e 14% como não competitivos; 57 % exigiam habilidades físicas como: agilidade, velocidade, equilíbrio, força, coordenação motora, entre outras e 43% não necessitavam dessas habilidades; 57% dos jogos não utilizavam instrumentos; 71% possuíam regras determinadas; 29% dos jogos não possuíam regras determinadas; 43% utilizava-se de instrumentos (baralho, garrafa, latão); 14% foram considerados como jogos de imitação e 86% não tiveram essa característica; 43% eram jogos de sorte ou azar e 57% não pertenciam a essa categoria; nenhum jogo foi caracterizado como desportivo e nem como individual.

A análise das imagens dos sujeitos brincando durante o recreio vai ao encontro do que Elkonin (1969) e Caillois (1994) afirmam em relação à predominância de jogos competitivos, coletivos (em grupo) e que exigem força, agilidade, velocidade, entre outras capacidades físicas na idade escolar primária ou ensino fundamental séries iniciais.

Além da identificação das atividades predominantes durante o recreio dos sujeitos pesquisados, constatamos, também, os aspectos relacionados à interação desses sujeitos com os demais colegas do ensino regular e como ocorria sua participação nessas brincadeiras e jogos. Alguns desses dados estão sintetizados no quadro a seguir – quadro III.

Quadro III – Mostra, em cada imagem, os principais jogos ocorridos e a interação dos sujeitos

TIPOS DE JOGOS E ATIVIDADES								Interage com Alunos do Ensino Regular?	
Sujeitos/ Imagens	Jogo de Luta	Jogo do Latão	Jogos de sorte ou azar (par/ímpar; João-quem-por)	Esconde-esconde	Outros jogos/ Perseguição (barata-no-ar; pega-pega)	Outros Jogos (Uno; Verdade-Consequência)	Outra atividade (conversar; andar pelo pátio)	Sim	Não
S1 / I1	X								X
S1 / I2				X				X	
S1 / I3	X								X
S2 / I1	X								X
S2 / I2	X								X
S2 / I3	X								X
S3 / I1			X			X		X	
S3 / I2			X	X				X	
S3 / I3			X		X			X	
S4 / I1							X		X
S4 / I2	X								X
S4 / I3									X
S5 / I1				X				X	
S5 / I2				X				X	
S5 / I3			X	X				X	
S6 / I1		X						X	
S6 / I2			X		X			X	
S6 / I3			X			X		X	
S7 / I1		X						X	
S7 / I2							X	X	
S7 / I3		X						X	
S8 / I1		X						X	
S8 / I2							X	X	
S8 / I3					X			X	

Pela análise do quadro III constatamos a frequência das atividades para cada sujeito no decorrer de três imagens gravadas e transcritas. Dessa forma, os “jogos de luta”

ocorreram em 67% das imagens do sujeito “1”, predominaram em 100% das imagens do sujeito “2” e apareceram em 67% das imagens do sujeito “4”; o “jogo de esconde-esconde” para o sujeito “5” teve predominância de 100% e para os sujeitos: “1” e “3”, de 33%; o “jogo do latão” teve frequência de 67% para o sujeito “8”, 33% para o sujeito “6” e 67% para o sujeito “7”. Outros jogos de perseguição (barata-no-ar e pega-pega) ocorreram na porcentagem de 33% para os sujeitos “3”, “6” e “8”; outros jogos (Uno; verdade e consequência) ocorreram em 33% das brincadeiras dos sujeitos “3” e “6”; outras atividades como conversas informais e passeios pelo pátio apareceram em 33% das imagens do sujeito “4” e do sujeito “7”; os jogos de sorte ou azar foram utilizados em 100% das brincadeiras do sujeito “3”, 33% nas brincadeiras do sujeito “5” e em 67% das brincadeiras do sujeito “6”. Quanto à análise da interação entre os sujeitos, verificamos que 38% dos sujeitos pesquisados (os sujeitos 1, 2 e 4) não interagiram, durante as brincadeiras, com os colegas do ensino regular e 62% interagiram. Todavia, dentre os 62% que interagiram com os colegas do ensino regular, observamos que dois sujeitos (24%): o sujeito 3 e o sujeito 5, em análises de suas imagens, obtidas anteriormente, não participavam de forma efetiva das brincadeiras, ou seja, os sujeitos estavam presentes na brincadeira, estavam na companhia dos colegas, mas não pareciam interagir nem com um, nem com outro. Quanto aos sujeitos 6, 7 e 8 (38%), esses interagiram tanto com os colegas do ensino regular, quanto com as brincadeiras.

Outros aspectos foram constatados no decorrer da pesquisa, tais como a falta de local apropriado para os alunos realizarem as brincadeiras, pois o espaço para essas atividades, além de restrito, possuía obstáculos que poderiam causar acidentes: tais como pedras, árvores, terreno cimentado, terreno com elevações e/ou depressões. Dentre os materiais utilizados para a realização dos jogos com instrumentos (jogo de latão, uno e verdade/consequência), apenas o “uno” era trazido de fora da escola pelos alunos, a garrafa e o latão estavam disponíveis na própria instituição. Sendo que o latão era uma velha lata de lixo circular, enferrujada, com as bordas expondo estilhaços de lata quebrada, que fora deixada na caixa de areia, onde funcionava o parque da educação infantil. Esse fato nos chamou a atenção, pela possibilidade desse instrumento provocar acidentes com os alunos, já que eles possuem acesso a esse local para brincarem. Durante nossas filmagens, nenhum acidente ocorreu com as crianças, tendo o instrumento do latão como causa. A garrafa utilizada pelas crianças para brincarem de “verdade ou consequência” era plastificada e,

também, fora encontrada no pátio da escola. A ausência de um ambiente adequado para a prática de atividades lúdicas pode ser um fator que dificulte a interação entre os sujeitos.

Pelas análises das avaliações escolares dos sujeitos pesquisados, identificamos que 100% deles tiveram como queixa principal, a falta de concentração e de atenção para realização das atividades acadêmicas propostas pela escola e em 50% dos alunos, a agressividade era, também, fator preocupante. Dentre os que foram avaliados como com atitudes agressivas, 75% dos sujeitos estudam no período da tarde e 25% no turno da manhã. Como já mencionamos anteriormente, talvez a restrição do espaço escolar para as brincadeiras no recreio, no turno vespertino, seja um fator que corrobore para as atitudes agressivas dos sujeitos, pois o aglomerado de alunos que correm pelo pátio e o barulho excessivo no intervalo de aulas parecem deixá-los inquietos e ansiosos.

As professoras das salas de recursos colocam em suas avaliações, em relação às sugestões de trabalho com esses alunos, a utilização de jogos para auxiliar na contenção dos aspectos mencionados anteriormente. Porém, durante o recreio escolar, não observamos nenhuma atividade com jogos e brincadeiras, dirigidos aos alunos. Vigotski (2003, p.135) afirma que “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar”. Os autores Jukoviskaia (1978), Ekonin (1998), Leontiev (2006) e Vigotski (2003) apontam a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem. Todavia, para Ekonin (1998), o brincar livre e espontâneo das crianças, na visão naturalista de concepções biologizantes sobre o jogo infantil, como já foi mencionado anteriormente, é criticado. Em suas pesquisas esse autor constata que a mediação de outros sujeitos, pertencentes ao contexto social e cultural no qual a criança está inserida, é responsável direta pelas ações que ela realiza. Nesse sentido, deveria haver por parte da escola, uma maior preocupação com o brincar das crianças, principalmente com o brincar das crianças que freqüentam as salas de recursos e que necessitam desenvolver as funções psicológicas superiores como atenção, percepção e memória, como parece ser o caso dos sujeitos de nossa pesquisa.

Em relação à interação com os sujeitos do ensino regular, por meio dos resultados obtidos constatamos que 38% dos sujeitos interagem com colegas do ensino regular, 38% não interagem com os colegas da classe comum e 24% interagem com os colegas de maneira não efetiva. Por meio da análise da participação dos sujeitos na atividade,

verificamos que 76% dos sujeitos brincam de maneira efetiva e 24% dos sujeitos não interagem na brincadeira.

Podemos afirmar que apesar de estarem incluídos no ensino regular, 62% dos sujeitos pesquisados, não parecem vivenciar efetivamente a inclusão durante as atividades no recreio escolar, ou seja, alguns sujeitos formam grupos isolados para brincarem (38%) e outros sujeitos (24%) não interagem efetivamente nem com os colegas e nem com as atividades. Os motivos de essas situações ocorrerem durante o recreio serão abordados no próximo tópico, conclusão.

5. CONCLUSÃO

Com o objetivo de investigar os jogos e as brincadeiras, que ocorrem durante o recreio escolar de alunos que frequentam sala de recursos do ensino fundamental séries iniciais na área de deficiência mental/intelectual e transtornos funcionais específicos, a presente pesquisa pretendeu identificar quais os jogos e brincadeiras utilizados por esses sujeitos durante o recreio; verificar como aconteciam as interações entre eles durante essas atividades e analisar, também, a maneira como participavam nas brincadeiras e jogos.

Para tanto, investigamos uma escola pertencente à região noroeste do estado do Paraná e que atende essa modalidade de ensino. Após autorização da instituição e dos responsáveis pelos sujeitos a serem pesquisados, iniciamos nossa pesquisa. Foram observados oito sujeitos, sendo que quatro deles estudavam no turno da manhã e outros quatro, no turno da tarde. Por meio das imagens gravadas dos alunos brincando durante o recreio, das anotações em diário de campo e da análise das avaliações escolares desses sujeitos obtivemos resultados que apontam para algumas reflexões acerca da temática pesquisada e sobre as quais discorreremos a seguir.

O pátio escolar, onde ocorriam os jogos e brincadeiras dos sujeitos, embora fosse o mesmo nos dois turnos, diferenciavam-se em relação ao espaço disponível, pois o turno da tarde contava com mais alunos que se utilizavam do pátio, do que o turno da manhã. O aglomerado de alunos em um mesmo período e local pode ter sido um dos fatores, mas não o único, que influenciaram no processo de interação entre os sujeitos, pois os resultados apontaram que 75 % dos alunos do turno da tarde demonstraram não interagirem com os colegas do ensino regular e 25% interagiram de forma não efetiva. No período da manhã, os resultados foram diferentes, 75% dos sujeitos interagiram com os colegas do ensino regular e 25% não interagiram efetivamente com esses sujeitos. Todavia, outros fatores possivelmente corroboraram para a não efetivação da interação entre os alunos, tais como: história de vida e histórico escolar dos sujeitos pesquisados; o estigma elaborado pela sociedade em torno dos sujeitos que frequentam sala de recursos, por fazer parte de uma modalidade do ensino especial; o possível desconhecimento dos envolvidos com a educação dos sujeitos, em relação à importância do brincar para o estabelecimento de relações sociais e para o desenvolvimento infantil; a aparente dificuldade da escola em lidar com os aspectos relacionados à efetivação da inclusão escolar, não como obrigação

documental, mas sim como necessidade de mudar os paradigmas sociais, educacionais, curriculares e pedagógicos que envolvem essa temática. Vale ressaltar que a inclusão a que nos aludimos, em concordância com Barroco (2004) refere-se a uma sociedade que respeite as diferenças em relação não apenas aos alunos considerados como com necessidades educacionais especiais, mas, também, aos sujeitos pertencentes à chamada diversidade cultural e sócio-econômica que abrange diferenças de raça, religião, cultura, orientação sexual e classe social.

Por meio dessa pesquisa, levantamos alguns aspectos que consideramos importantes para reflexões acerca das temáticas: jogos e brincadeiras, interação social e desenvolvimento infantil. Em relação ao espaço disponível para a realização das atividades lúdicas durante o intervalo de aulas dos alunos, elencamos duas hipóteses: uma delas é de que a escola investigada aparenta não considerar ou não reconhecer, que jogos e brincadeiras sejam mediadores do processo de apropriação do conhecimento, da cultura e do desenvolvimento infantil, pois a estrutura física da instituição não possui ambientes adequados para as brincadeiras que ocorrem no intervalo de aulas. Outra hipótese, é que a escola sendo pública, depende financeiramente de verbas do estado para realização de investimentos; como é uma escola que atende 2.681 alunos, provavelmente, existam prioridades para atender outros setores da instituição (salas de aula, materiais pedagógicos, biblioteca, entre outros) em detrimento da construção de um espaço adequado para a realização de atividades lúdicas no recreio escolar, mesmo reconhecendo sua importância.

Quanto aos jogos e brincadeiras realizados pelos sujeitos dessa pesquisa, durante o recreio, constatamos pela análise dos resultados que 100% deles pertenciam à categoria de jogos em grupo, não aparecendo em nenhuma das imagens dos sujeitos, jogos caracterizados como, individuais. Dentre esses jogos de grupo, 86% deles eram competitivos e 14% não eram. Esses resultados vão ao encontro do pensamento de Elkonin (1969) e Caillois (1994) ao afirmarem que no ensino fundamental séries iniciais, há a predominância de jogos coletivos (em grupo) e competitivos.

Os jogos de sorte ou azar, geralmente utilizados para definir quem inicia o jogo, apareceram nas imagens de 38% dos sujeitos, sendo que 62% dos sujeitos não utilizaram essa forma de jogo para dar início as suas brincadeiras. A categoria - jogo de imitação aparecem em 14% dos jogos; os jogos sem regras determinadas apareceram em 28% dos jogos, sendo que a maioria, 72% foram considerados como jogos com regras determinadas e 86% não eram caracterizados como jogo de imitação. Em relação aos jogos competitivos

e de grupo, 57% deles exigiam habilidades físicas como: equilíbrio, força, velocidade, agilidade e coordenação motora, e, 43%, não exigiam essas habilidades. O percentual de jogos que não utilizou instrumentos para sua realização foi de 57%, sendo que 43% utilizaram instrumentos durante as brincadeiras. Não houve aparecimento de jogos desportivos no decorrer das filmagens dos sujeitos.

Essa maior ocorrência de jogos competitivos, em grupo e com regras determinadas, no ensino fundamental séries iniciais está de acordo com os estudos de Vigotski (2003), Leontiev (2006) e Elkonin (1969;1998) sobre a existência de um processo evolutivo do jogo. Para esses autores, o jogo evolui, do jogo de faz-de-conta ou jogo protagonizado (de imitação) com papéis explícitos e regras ocultas e que são comuns em crianças pré-escolares, para o jogo com regras explícitas e situação imaginária oculta ou latente, e, que ocorre em crianças na fase escolar. Portanto, no processo de desenvolvimento infantil, há um declínio dos jogos de imitação e o aparecimento dos jogos de regras, que não negam a existência dos jogos de papéis, mas, sim absorvem os elementos dessa atividade anterior, promovendo dessa forma, transformações no processo de desenvolvimento psicológico da criança.

Quanto à participação dos alunos na atividade e a interação com os colegas do ensino regular, constatamos que 76% dos sujeitos participaram de forma efetiva nas brincadeiras, algumas vezes, inclusive, liderando a atividade. Destes sujeitos 38% interagem com os alunos do ensino regular e 38% não interagem com esses sujeitos, formando grupos próprios. Os outros sujeitos da pesquisa referentes a 24%, embora estivessem durante as atividades lúdicas, na companhia dos colegas do ensino regular e presentes nos jogos e brincadeiras, não demonstraram interagir de forma efetiva nessas situações. Podemos afirmar que, a maior parte dos sujeitos pesquisados interage nos jogos e brincadeiras de forma efetiva. Todavia, esse resultado modifica-se quando tratamos da interação com os colegas da classe comum, onde constatamos que 38% dos sujeitos não interagiram com os alunos do ensino regular, 24% interagiram de maneira não efetiva e 38% interagiram com esses sujeitos.

Isso pode estar demonstrando que, provavelmente, não exista na prática, a inclusão desses sujeitos, embora eles estejam presentes na escola. Vale ressaltar os estudos de Barroco (2004) que afirma ser necessário entendermos o contexto que produz a escola, e, que embora pretendamos que ela seja mais inclusiva temos que reconhecer o aumento da exclusão social que se estabelece a cada dia. De acordo com essa autora, esse quadro de

exclusão social não pode se modificada se considerarmos apenas o nível das ideias, ou a educação escolar. Todavia, isso não descarta a importância de se ter uma escola de qualidade, ou seja, que seja de fato para todos e que contemple os conteúdos “de modo condizente, reconhecendo que mediações significativas levam às aprendizagens que movimentam o desenvolvimento” (BARROCO, 2004, p. 10). De acordo com a teoria histórico-cultural, além de proporcionar aprendizagens que propulsionam o desenvolvimento, as mediações provocam a interação entre os sujeitos e esse é o foco de nossa investigação.

Nesse sentido, após análise das relações entre os alunos durante as brincadeiras no recreio, levantamos algumas hipóteses que apontam para a não interação entre o alunado do ensino regular e os que frequentam as salas de recursos, que são as seguintes: é provável que o comportamento agressivo de alguns sujeitos seja um fator que prejudique a relação entre os colegas; ser egresso da classe especial na área de deficiência mental pode ser um dos motivos para que os alunos do ensino regular não interajam com esses sujeitos, possivelmente por ser um estigma social apreendido histórica e culturalmente sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais em relação à desvalorização de suas possibilidades e ênfase em suas limitações; provavelmente a falta de atenção e concentração presentes na maioria das avaliações dos sujeitos, prejudique a participação desses alunos em jogos competitivos e de grupo preferidos na fase escolar em que eles se encontram e, por fim, as brincadeiras, aparentemente de caráter livre, utilizadas pelos sujeitos, podem estar reproduzindo características de nossa sociedade, que é fundamentada na desigualdade, tornando-se dessa forma uma brincadeira excludente e não, inclusiva.

Concordamos com Leontiev (2006) quando afirma que para analisarmos a atividade lúdica da criança, é preciso entender o verdadeiro sentido que o jogo tem para ela e, não simplesmente listar os jogos e brincadeiras de que elas se utilizam. O significado que os jogos e brincadeiras têm para as crianças é que nos possibilita entendermos o desenvolvimento dessas atividades.

Pelas hipóteses levantadas, elencamos algumas ações com o intuito de contribuir com o processo de interação social e de desenvolvimento psíquico infantil no espaço escolar do recreio, quais sejam: investigar junto à comunidade escolar (professores, diretores, pais, alunos, funcionários, entre outros) qual o conhecimento que possuem sobre a temática de jogos e brincadeiras; proporcionar aos sujeitos referidos anteriormente, a oportunidade de conhecer a importância da temática de jogos e brincadeiras no enfoque da

teoria histórico-cultural; elaborar atividades lúdicas, fundamentadas na referida corrente teórica, vendo nesses pressupostos a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: atenção, percepção e memória, apontadas como problemática nos documentos escolares dos 100% dos sujeitos pesquisados; proporcionar aos alunos a vivência dessas atividades, por meio do recreio mediado, dessa forma podendo auxiliar nas interações entre os sujeitos.

Com essa pesquisa pretendemos contribuir com novos estudos sobre jogos e brincadeiras e entendemos que o conhecimento acerca da importância dessa temática, aliados à finalidade das salas de recursos em promover o desenvolvimento da aprendizagem em alunos que não alcançam o sucesso escolar, mostram a necessidade de um trabalho coletivo para a elaboração do conhecimento científico e da interação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. A Educação Especial no Estado do Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Editora da UEL, 1998. p. xi–xiv.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, p. 160-173, mar. 2001.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, jan./abr. 2004, ISSN 1413-294X.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República de 1930 a 1960**. 5 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1985. 3 v.

BARBY, Ana Aparecida O. M.; ROSSATO, Maristela. **Tópicos especiais para a inclusão educacional**. Maringá: UEM, 2005. 15 v. (Coleção Formação de Professores EAD).

BARROCO, Sonia Mari Shima Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: Prefeitura do Município de Sarandi – Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Proposta Curricular para a Educação Especial – Norteadores Teóricos**. Sarandi, 2004.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, jan./abr. 2004, ISSN 1413-294X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>>. Acesso em: 13 Ago. 2008.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** 1995.

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

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lúcia. **O brinquedo:** conceituação e importância. In: BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lúcia.; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Coord.). **Psicologia do Brinquedo:** aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella: EDUSP, 1986, p. 17-28.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62. Campinas, abr. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Especial. na Educação Básica.** Brasília: MEC; SEESP. 2001.

_____. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais – Visão Histórica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4.024/61. 1961. Disponível em : <<http://www-usr.inf.ufsm.br/~caio/10.rtf>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 5.692/71. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 13 mar. 2008

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394/96. 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20/03/2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 5ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista. (Org.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Brasília: MEC/SEE, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli. Albino. (Org.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 43-63.

CARMO, Apolonio Abadio. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CAILLOIS, Roger. **Los Juegos Y Los Hombres – Lá máscara y el vértigo.** México: Fondo da Cultura Económica, 1994.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 13 mar. 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/declaracao.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2008.

ELKONIN, D. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: **Psicologia**, Editorial Grijalbo, México, 1969, p. 504-559.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. IN: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987, p. 125-142.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2006.

JIMÉNEZ, R. B. Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In: JIMÉNEZ, R. B. et al. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997, p. 21-35.

JUKOVSKAIA, R. I. **La educación del niño en el juego**. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LARA, Ângela Mara de Barros. **Pode brincar na escola?** Algumas respostas da Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006, p. 119-142.

MANSON, Michel. **História do Brinquedo e dos Jogos: brincar através dos tempos**. Tradução Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Teorema, 2002.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, jan./abr. 2004, ISSN 1413-294X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>>. Acesso em: 13 Ago. 2008.

MAZZOTTA. Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. **Deliberação nº. 020/86**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 1986.

_____. **Deliberação nº. 02/03**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2003.

_____. **Instrução nº. 04/04**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Paraná, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Educação Física para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. 2007.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: USP, 1984.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Mônica Pereira. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 213-219.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Otto Marques. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

UNESCO; MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Espanha: Corde, Brasília, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovick. **La imaginación y el arte en la infância.** Madrid: Akal, 2003a.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1983. v. 3.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: Jogos, brinquedos e brincadeiras: um estudo sobre a interação de alunos que frequentam sala de recursos e os demais alunos.

A pesquisa, que pretendemos realizar, tem como objetivo analisar como brincam e jogam, no intervalo das aulas, alunos que frequentam as salas de recursos de 1ª à 4ª séries e como essas atividades influenciam na interação com os demais colegas do ensino regular.

Propomos, fundamentados na teoria Histórico-Cultural, estudar a importância do brincar e do jogar, como práticas educativas necessárias para o desenvolvimento das relações humanas e das funções psicológicas superiores.

Para tanto realizar-se-á uma investigação das brincadeiras e jogos mais comuns, no intervalo de aulas de alunos que frequentam essas salas, pertencentes a uma escola da rede Estadual de Ensino da Região Noroeste do Paraná. Os alunos serão observados e filmados de abril a agosto, 3 vezes por semana, nos horários de intervalo de aulas. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Os participantes poderão contar com a total garantia de sigilo em relação aos dados de sua identificação, como também, terão liberdade em recusar ou retirar o consentimento na participação deste estudo.

EU, _____, APÓS TER LIDO E ENTENDIDO AS INFORMAÇÕES E ESCLARECIDO TODAS AS MINHAS DÚVIDAS REFERENTES A ESTE ESTUDO COM A PESQUISADORA LUCYANNE CECÍLIA DIAS, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, (QUE O(A) MEU(MINHA) FILHO(A),) _____ PARTICIPE DO ESTUDO.

_____ DATA: ____/____/____

ASSINATURA (DO PESQUISADO OU RESPONSÁVEL) OU IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA.

EU, PROF^a. LUCYANNE CECÍLIA DIAS, DECLARO QUE FORNECI TODAS AS INFORMAÇÕES REFERENTES AO ESTUDO.

LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

PESQUISADORA:

NOME: LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

ENDEREÇO: RUA CAMPOS SALES, 118 – ZONA 06 – MARINGÁ-PR

FONES: (44) 9953-3902 (Cel) / (44) 3305-3902 (Res) – E-mail: lucdias@pop.com.br

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: Jogos, brinquedos e brincadeiras: um estudo sobre a interação de alunos que frequentam sala de recursos e os demais alunos.

A pesquisa, que pretendemos realizar, tem como objetivo analisar como brincam e jogam, no recreio, alunos que frequentam as salas de recursos do ensino fundamental séries finais e como essas atividades influenciam na interação com os demais colegas do ensino regular. Propomos, fundamentados na teoria Histórico-Cultural, estudar a importância do brincar e do jogar, como práticas educativas necessárias para o desenvolvimento das relações humanas e das funções psicológicas superiores.

Para tanto realizar-se-á uma investigação das brincadeiras e jogos mais comuns, no recreio de alunos que frequentam essas salas, pertencentes a uma escola da rede Estadual de Ensino da Região Noroeste do Paraná. Os alunos serão observados e filmados no segundo semestre de 2008, 3 vezes por semana, nos horários de intervalo de aulas. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Os participantes poderão contar com a total garantia de sigilo em relação aos dados de sua identificação, como também, terão liberdade em recusar ou retirar o consentimento na participação deste estudo.

EU, _____, APÓS TER LIDO E ENTENDIDO AS INFORMAÇÕES E ESCLARECIDO TODAS AS MINHAS DÚVIDAS REFERENTES A ESTE ESTUDO COM A PESQUISADORA LUCYANNE CECÍLIA DIAS, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, (QUE O(A) MEU(MINHA) FILHO(A),) _____ PARTICIPE DO ESTUDO.

_____ DATA: ____/____/_____
ASSINATURA (DO PESQUISADO OU RESPONSÁVEL) OU IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA.

EU, PROF^a. LUCYANNE CECÍLIA DIAS, DECLARO QUE FORNECI TODAS AS INFORMAÇÕES REFERENTES AO ESTUDO.

LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

PESQUISADORA:

NOME: LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

ENDEREÇO: RUA CAMPOS SALES, 118 – ZONA 06 – MARINGÁ-PR

FONES: (44) 9953-3902 (Cel) / (44) 3305-3902 (Res) – E-mail: lucdias@pop.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

G612j Goffi, Lucyanne Cecília Dias
Jogos, brinquedos e brincadeiras: um estudo sobre a interação de alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recursos / Lucyanne Cecília Dias Goffi. -- Maringá, 2009.
133 f. : il. quadros

Orientador : Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Sala de recursos. 4. Jogos e brincadeiras. 5. Recreio escolar. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II Título.

CDD 21.ed.371.9046