

2019

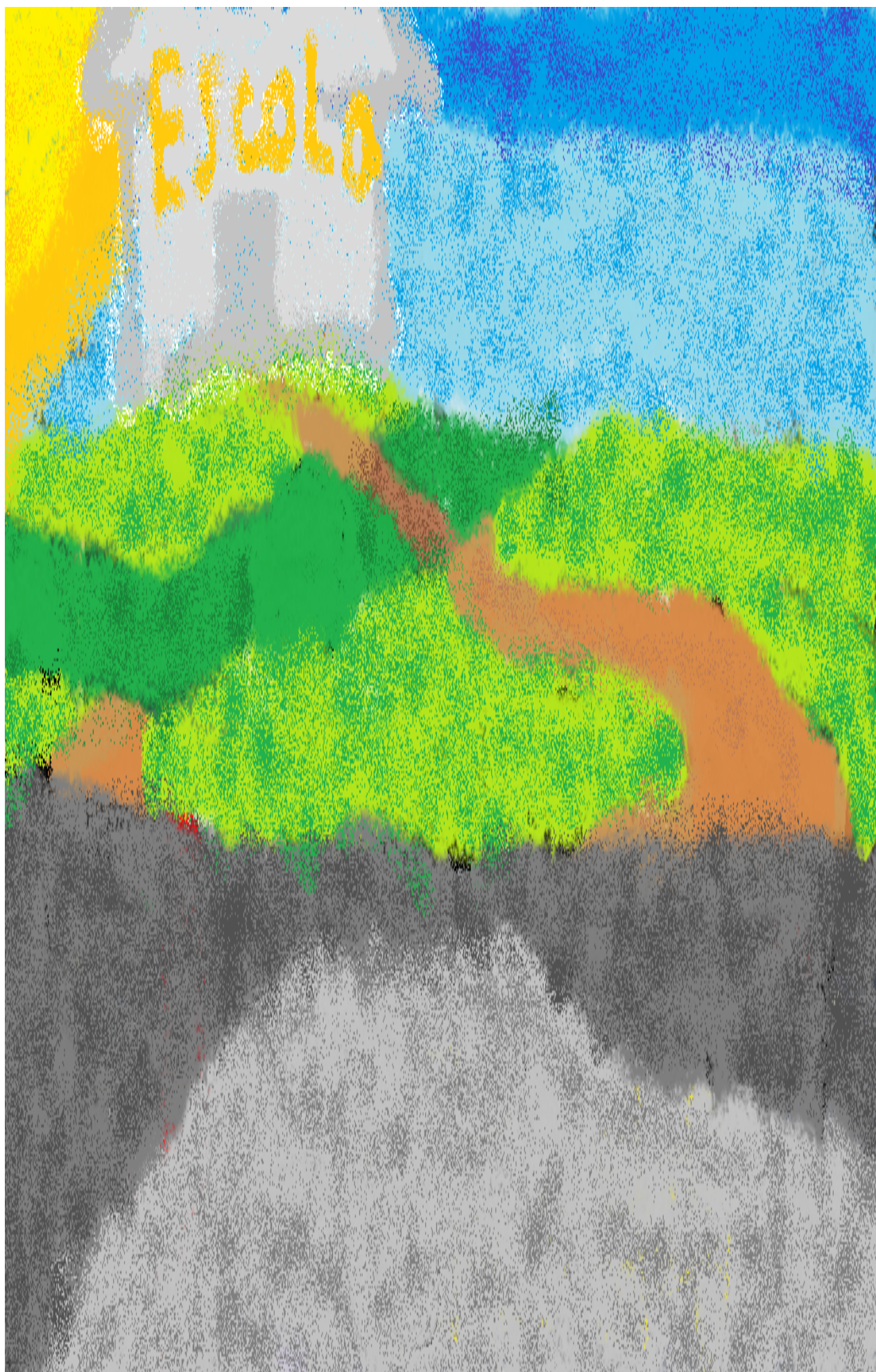


**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Reeconhecer potenciais e desvelar possibilidades para o
atendimento pedagógico de crianças nos anos iniciais do ensino**

ANA PAULA FERNANDES MOTA
GONÇALVES TEIXEIRA

CENTRO DE ESTUDOS
UNIFICADOS BANDEIRANTE -
SANTOS – SP



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves Teixeira

Reconhecer potenciais e desvelar possibilidades
para o Atendimento de crianças nos anos iniciais do
Ensino Fundamental

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas
Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação
composta pelos examinadores Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e Dr.
Lucelmo Lacerda

Orientação: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi.

SANTOS
2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	169
1.QUANDO A AVALIAÇÃO PASSA A SER UM DETERMINANTE PARA O FRACASSO ESCOLAR.....	170
2.O LÚDICO COMO AGENTE FACILITADOR PARA O ENSINO.....	174
3.RELATO DE EXPERIÊNCIA - SALA ESPECIAL.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	190

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa realizada sobre aspectos políticos, pedagógicos e sociais relacionados ao processo de reconhecimento e compreensão do universo inclusivo e da diversidade presente no contexto social em uma Unidade de Ensino da Prefeitura Municipal de São Vicente em que foram investigadas as dificuldades que os educadores apresentavam em identificar a origem do não aprendizado dos alunos. Evidenciei na pesquisa a limitação da escola em reconhecer e acolher a bagagem cultural trazida por alunos e suas famílias, sinalizando enorme dificuldade em incorporá-la ao currículo escolar, além de questionar o que pode ou não ser deficiência. O amparo acadêmico e literário se deu por meio do estudo das Políticas de Educação Inclusiva, dos estudos do Fracasso Escolar de crianças marginalizadas que tentam superar suas dificuldades. O resultado da análise dos dados da pesquisa revelou a necessidade de que eu construísse um material de apoio com informações que auxiliasse e norteara os professores quanto à possibilidade de identificação de alunos com deficiência e sem deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Séries iniciais. Contexto Social. Fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Este Material didático é o Produto Educacional da Dissertação Contexto Social e Ensino-Aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Produção do Fracasso Escolar e das Representações sobre Deficiência.

É um instrumento pedagógico que foi elaborado para subsidiar a ação docente quanto aos aspectos políticos, pedagógicos e sociais relacionados ao processo de reconhecimento e compreensão do universo inclusivo e da diversidade presente no contexto social que tem sido desconsiderada.

O texto aponta caminhos que auxiliam os professores a identificar a origem do não aprendizado, questionando se é oriundo do processo escolar, ou de violência simbólica. Este material evidencia a limitação da escola em reconhecer e acolher a bagagem cultural trazida por alunos e suas famílias, aponta também a enorme dificuldade em incorporá-la ao currículo escolar, procurando esclarecer que dificuldades persistentes na aprendizagem não devem ser confundidas com deficiência.

As informações têm a intenção de auxiliar e esclarecer para os professores sobre a origem das dificuldades dos alunos, solicitando a atenção dos educadores sobre a importância de proporcionar aprendizagens que auxiliem as crianças a serem os grandes protagonistas de sua aprendizagem, incentivando-as a aprender.

O objetivo é

- Discutir o processo de avaliação e seus critérios quando aplicados a alunos encaminhados à sala de AEE sem que apresentem qualquer deficiência;
- Relatar uma experiência realizada;
- Descrever como o lúdico contribui para a aprendizagem de alunos que apresentam percursos de aprendizagem diferentes e classificados pela escola como não capazes.

1. QUANDO A AVALIAÇÃO PASSA A SER UM DETERMINANTE PARA O FRACASSO ESCOLAR

A avaliação educacional apresenta um caráter elitista. De um lado seleciona e classifica positivamente alunos que apresentam melhores condições para o aprendizado; e de outro, exclui aqueles que não acompanham o ritmo imposto, causando frustração tanto para alunos quanto para professores, gerando desarmonia entre a aprendizagem e a práxis docente, a qual normalmente se inclina a idealizar ensinamentos planejados, encadeados homogeneamente. Essa “avaliação” que é justificada como intenção de mapear saberes, passa a ser o marco sinalizador de impossibilidades e disparidades conceituais e cognitivas em um mesmo ambiente, gerando uma ambivalência de conceitos e concepções, e passando a visão de que os alunos são incapazes, improdutivos, descompromissados e desacreditados.

A avaliação será, portanto, um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando. Nessa perspectiva, amorosamente, o educador acolherá educando como ele é (receber o educando com sua bagagem biopsicosociológica, sem julgar nada; simplesmente acolher!); a partir daí, poderá trabalhar com ele. Deste modo, o educando poderá sentir que sua relação com o educador é uma relação para a vida, para o seu crescimento, para o desenvolvimento, para a construção de si mesmo e de sua identidade, da forma como é em seu Ser. (LUCKESI, 2005, p.33).

Os alunos que não acompanham o processo de aprendizagem oferecido, automaticamente são excluídos, gerando assim um desserviço educacional.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder às atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado, pois que está sendo excluído. (LUCKESI, 2005, p. 48).

A recusa mencionada por Luckesi (2005) se manifesta de várias formas, inclusive, quando não é oferecida a oportunidade para que os alunos aprendam

por outros meios que não sejam os comumente oferecidos na escola. Essa é uma atitude segregatória e pouco democrática que não oferece outras formas de aprender.

Logo, para que essa situação se modifique, há necessidade de valorização do diálogo entre os profissionais da educação, pois este favorecerá a compreensão de como ocorre a aprendizagem dos alunos, além de auxiliar na construção da adoção de uma metodologia mais eficaz que valorizará as infinitas formas de aprendizagem do aluno.

Enquanto a escola se dá ao trabalho de selecionar, escolher, separar e delimitar o espaço e acesso a seu público, acaba por não perceber o quanto corrobora com a indução de um padrão de conduta que produz o distanciamento entre os professores e alunos. Ao planejar aulas com padrões de conduta e explicações homogêneas, ignora que há uma imensa pluralidade de inteligências, saberes e realidades que podem e devem ser valorizadas.

Infelizmente, esse público que não se sente aceito, acolhido e desafiado positivamente, invariavelmente tende ao fracasso pessoal, social, emocional e escolar. O que ocorre é que, em sua maioria, são pessoas que atravessaram longos períodos de “privação cultural”, comentado por (Poppovic, Esposito e Campos, 1975), indivíduos reconhecidamente marginalizados, que foram apontados como se tivessem alguma deficiência.

Para que o aluno com defasagem seja identificado com alguma deficiência, não são necessários muitos pré-requisitos, apenas que apresente dificuldade escolar a médio ou longo prazo. Não importa se sinaliza respostas coerentes em participações que não sejam meramente escolares, já que são nas situações de aprendizagem sistematizadas que a escola se mune de argumentos de que o aluno realmente não corresponde ao esperado, utilizando-se da avaliação/exame de forma inadequada para sentenciá-lo como PcD e, por se ressentirem da falta de estrutura em serem acompanhados, evadem das escolas sem conhecimentos mínimos para se manter dignamente e, por conseguinte, acabam apontados e classificados definitivamente como PcD, sem o serem.

Os processos de aprendizagem e assimilação são distintos e uma vez que se apresentem diferentemente do que a escola espera, tornam-se

impraticáveis e passíveis de desvalorização, fazendo com que o aluno se sinta incompreendido e excluído do acesso às informações. Aqueles que apresentam/demonstram conhecimentos, com características típicas do meio cultural e familiar, oriundos de sua criação, certamente serão caracterizados como incapazes frente ao processo escolar.

O processo educacional tradicional, do qual é oriunda grande parte dos professores, estabelece que essa seja a maneira mais eficaz de ensinar, pois têm em si arraigado o conceito de como aprenderam e de que foram bem sucedidos. Concluem que certamente este será o melhor caminho para repassar seus conhecimentos, sem refletir sobre esse sistema de ensino e que este apresenta formas obsoletas de oferecimento de aprendizagem. Assim, afirma que há apenas uma forma de aprender, ou seja, a que o professor ensina, fazendo com que creiam que a ineficiência do desenvolvimento educacional é fruto apenas de sua incapacidade, culpabilizando-os por seu fracasso. Mas é preciso lembrar o que Freire sabiamente afirmou: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2004, p. 38)

Outro engano observado no processo educacional é o de se dar maior atenção àquilo que o aluno não consegue aprender, ignorando o que já sabe. É, portanto, indispensável conceber a aprendizagem como algo que ofereça oportunidades de avanço e conquistas, promovendo investimentos na capacidade de aprender, criando e modificando condições muitas vezes já determinadas pelo meio.



2.O LÚDICO COMO AGENTE FACILITADOR PARA O ENSINO

O lúdico é uma das formas de conceber a aprendizagem organizando saberes na prática educacional. Nem sempre as estratégias utilizadas pela escola são eficazes e pontuais frente à realidade dos alunos. A escola costuma estabelecer metas que devem ser cumpridas de maneira sistematizada, com ações encadeadas, às quais nem sempre são suficientes para o aprendizado. Os alunos que não acompanham o processo de aprendizagem oferecido, automaticamente são excluídos, gerando um desserviço educacional.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder as atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado, pois que está sendo excluído. (LUCKESI, 2005, p. 48).

A recusa se manifesta de várias formas, inclusive quando não se oferece oportunidade para que os alunos aprendam, oferecendo outros meios, diferentes dos oferecidos na escola. Essa postura por parte do professor sinaliza o quanto suas atitudes revelam-se pouco democráticas, além de instituir a não valorização das capacidades e habilidades dos alunos, não oportuniza outras formas de aprender.

Piaget (1994) em seu trabalho sobre o desenvolvimento e aprendizagem aborda a necessidade de ver a criança como uma unidade e, portanto uma vez que aprende conceitos fora da escola, não é compreensível que se imagine que não apresenta condições de aprender os conteúdos escolares. A interdisciplinaridade é para ele aspecto imprescindível para que haja a compreensão do processo de aprendizagem. A valorização do diálogo entre os profissionais da educação favorece maior compreensão de como ocorre à aprendizagem para os alunos, além de auxiliar na construção da adoção de uma metodologia mais eficaz a qual valoriza as infinitas formas que o aluno se utiliza para aprender.

O jogo é um excelente meio para mobilizar saberes e compreender como se dá o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Sua utilização

contribui com a verificação de quais caminhos utiliza pra aprender e de que forma se relaciona com seus colegas. Desse modo é possível reconhecer se a criança está apta a realizar trocas, a ceder, aguardar, a ser contrariada e, além disso, se já é capaz de incluir o colega que apresenta dificuldades ou que pensa de maneira diferentemente da dela.

Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. (PIAGET, 1994, p. 23).

As regras são essenciais para formação do caráter do indivíduo, por meio dela o sujeito compreende que há uma série de situações que precisam ser vivenciadas em conjunto e, portanto respeitadas, dessa forma é desenvolvida sua consciência, que é passada de geração em geração e é por meio de regras que atendem fundamentalmente ao meio social e nunca às suas necessidades individuais do sujeito. Normalmente esses conceitos são deflagrados por um adulto, (pai/responsável), o qual invariavelmente servirá como exemplo de que forma a criança deve se portar. Piaget (1994) comenta sobre o quanto é difícil distinguir se a criança acata as regras por serem estabelecidas pelo meio social ou se as respeita porque são valorizadas por seus pais.

Uma das possibilidades de oferecer conhecimentos no espaço escolar é por meio do jogo, ele trabalha com o conceito social e segundo Huizinga citado por Macedo (2006) apresenta um caráter voluntário, podendo ser suspenso ou adiado em qualquer momento.

Macedo (2006) cita seis características do jogo em uma releitura feita por Caillois, que as caracteriza da seguinte forma:

- Ser livre, porque todos têm a liberdade de querer jogar ou não;
- Delimitada, porque fica entre a linha divisória do real e imaginário, porém as pessoas têm a consciência de que não é uma simulação do real;
- Incerta, porque não se sabe no que pode resultar a cada participação;
- Improdutiva, porque não gera bens e nem riquezas e nenhuma partida será igual à outra;

- Regulamentada, porque está sujeita às próprias ordens;
- Fictícia, porque opera num contexto de simulação.

Por se tratar de uma abordagem tão rica em possibilidades de compreensão tanto socialmente como cognitivamente a valorização do jogo imprime grandes descobertas para o aprendizado escolar.

Muitas crianças que não encontram na aprendizagem formal o caminho para a conquista do conhecimento constroem por meio do jogo novas formas de organizar o pensamento e realizar trocas, o que passa a ser um facilitador para que haja a acomodação de saberes, uma vez que o jogo os movimenta, apresentando-os de forma contextualizada e concreta, normalmente o que não é proporcionado na aprendizagem habitual. Segundo Piaget, uma das consequências importantes dos jogos de exercício é possibilitar o melhoramento dos esquemas de ação, mesmo que isso não corresponda a uma intenção do sujeito que os realiza. (MACEDO, 2006, p. 21).

Uma das principais intenções do lúdico é provocar o prazer da aprendizagem por meio de desafios possíveis de serem vencidos gradativamente e o mais importante, que encaminhe o aluno ao conhecimento, sem que seja necessário recorrer a exercícios sem sentido e com demandas cognitivas muito além de suas condições.

Piaget avalia a criança por meio de estágios de desenvolvimento e dentro de cada um deles é possível compreender em qual condição operatória se encontra. Desta forma se torna tangível verificar quais desafios são válidos para o momento. É levado em consideração o tipo de relação que o indivíduo tem com a aprendizagem e quais ações serão benéficas para que ela ocorra.

O lúdico promove o movimento contrário ao da coação, que é um exemplo de experiência negativa muito frequente estabelecida entre professor e aluno. Nela o aprendizado é passado por meio de imposição da figura do professor que afirma categoricamente o conhecimento que julga necessário, não deixando possibilidades para o levantamento de hipóteses de que possa haver outra perspectiva acerca do que foi ensinado, portanto o aluno acomoda o conhecimento da maneira como é passado e o repassa sem interagir com outras alternativas, logo a coação não permite trocas efetivas nas relações

sociais, estabelecendo resistência à promoção da inteligência, levando ao egocentrismo.

Esse discurso é consonante com o a metodologia explicitada por Freire (1993) que afirma em seu conceito sobre educação bancária, comentado superficialmente no texto acima.

No processo de cooperação já possibilita a troca de conhecimento e move saberes.

Como seu nome indica a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença e etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (LA TAILLE, 1992, p. 19, 20).

As duas condições mencionadas caracterizam diferentes modelos de aprendizagem que podem ser oferecidos pela escola, infelizmente considera-se que a coerção é a mais aplicada. A cooperação é um movimento para desenvolver as aprendizagens que auxilia na organização da moral estimada como valorosa no desenvolvimento das crianças.

(...) quando Piaget apresenta críticas sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, não propõe necessariamente uma mudança na utilização dos materiais ou dos espaços existentes. Aponta para a importância de que sejam repensadas as atitudes e a forma de lidar com os conteúdos e também de conhecer melhor as características do desenvolvimento para que se possa propor situações de aprendizagem e apresentar conteúdos possíveis de serem compreendidos em extensão e profundidade. A questão é colocar o aluno como centro do processo, e não atuar somente na valorização do conteúdo. Se isso puder ser conquistado, pensamos que muitos poderão ser beneficiados num curto período de tempo. (MACEDO, 2006, p. 34).

Partindo desse pressuposto, valoriza-se a intervenção oferecida adequadamente pelo professor, que é planejada com propostas condizentes com o nível de desenvolvimento dos alunos, utilizando recursos específicos e pontuais, os quais oportunizam a aprendizagem.

Pensando em contribuições possíveis de serem praticadas no meio escolar, mesmo para àqueles alunos considerados incapazes, desacreditados

e por vezes segregados, o lúdico pode servir como possibilidade para a reversão de uma condição julgada precipitadamente como impossível de ser revertida, realizando o planejamento e execução de um trabalho diferenciado e democrático, porque promove o acesso um número maior de alunos e prevalece o olhar sobre a avaliação, negando dessa forma a examinação (ato de examinar), verificando assim saberes e possibilidades ao invés de apenas enxergar dificuldades, como é comumente praticado, o qual já fora comentado e será apresentado mais detalhadamente no relato de experiência abaixo.

Foi essa prática difundida em uma sala de Educação Especial que ensaiei os primeiros movimentos com a utilização do jogo, não apenas com intenções recreativas e infundadas, foi uma estratégia usada para alcançar a zona de interesse de alunos que se mostravam desinteressados e com baixo rendimento escolar, caracterizados como PcD e de posse inclusive de relatórios e encaminhamentos que os legitimavam a deficiência intelectual sem que o fossem de fato.



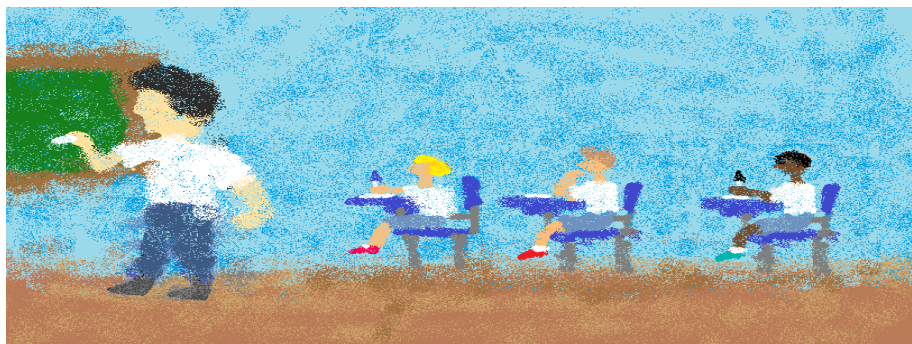
3. RELATO DE EXPERIÊNCIA - SALA ESPECIAL

Com a finalidade de chamar a atenção sobre a importância da ressignificação da aprendizagem com alunos do ensino fundamental, os quais foram classificados como incapazes e, portanto apartados do convívio em sala de aula regular, apresento fundamentos da relevância do lúdico na educação, o qual possibilita a reversão do fenômeno do não aprender, oferecendo a oportunidade para a valorização da aprendizagem.

Falar sobre o processo educacional com visão histórica, de um tempo não muito remoto em que alunos com significativas dificuldades de aprendizagem eram comumente encaminhados à Sala de Educação Especial, quando ainda não havia instituído a Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é, na verdade, um levantamento legítimo o qual foi vivenciado por mim em uma fração de tempo de minha atuação junto à prática docente.

Observei o desenvolvimento de alunos encaminhados a essa modalidade de ensino, o qual fui professora por cinco, dos dez anos em trabalhei em uma escola municipal da baixada santista, com um público que apresentava dificuldades e limitações para o aprendizado a médio e longo tempo e eram considerados PcD.

Nos relatórios de encaminhamentos os professores afirmavam que esgotavam ali, todas as possibilidades de aprendizado, que já haviam repetido as mesmas informações mais de duas ou três vezes e que não conseguiam despertar o interesse dos alunos em aprender. Insistiam que foram oferecidas as mesmas oportunidades que aos demais, sem apresentar devolutiva. Também os descreviam como alunos com perfil de indiferença frente ao aprendizado, excesso de faltas, pouca participação junto ao grupo, relacionamento delicado com os colegas e nenhum ou pouco envolvimento familiar.



Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da ação. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”. (FREIRE, 2007, p. 21 e 22).

Destarte, não conseguiram acompanhar o ritmo dos colegas e acabaram classificados como incapazes, necessitando de atendimento diferenciado sugerindo que fossem alocados em uma sala com um número reduzido de alunos e com profissionais que pudessem atendê-los em suas especificidades, de modo apartado de onde estiveram até o momento, pois o que fora oferecido até então não era eficaz.

Não desmerecendo as demais etapas de ensino, mas o momento da aprendizagem no ensino fundamental apresenta características bem particulares que oferecerem um leque significativo de informações que encontram centralizadas no princípio da valorização do processo da alfabetização, da conquista da leitura, da ampliação do letramento e das várias formas de aprender. Todos esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de sua vida social. Alunos que não tiveram oportunidade adequada, significativa e contextualizada foram considerados como PcD num momento tão delicado do processo escolar.

A sala de educação especial, a qual havia dezesseis alunos, cada qual com suas especificidades apresentavam o retrato fiel da heterogeneidade, tão comumente mencionada nos discursos de professores e nos materiais acadêmicos de formação docente. Nesse momento vivi o grande hiato que há entre o que se aprende e o que se pratica. Foi possível verificar que a maior

dificuldade era o de identificar saberes de alunos em idades tão diferentes, com situações de vida tão própria, para que enfim pudesse dar início ao trabalho que precisava ser desenvolvido.

Ao longo do processo de verificação e checagem foi necessário avaliar quem eram esses alunos, que diagnóstico havia sido conferido a cada um deles e se esses levantamentos eram reais ou circunstanciais e mais do que isso, qual seria a forma eficaz de acessar seus conhecimentos. Constatei que havia na totalidade cinco alunos com deficiência, sendo: um com paralisia cerebral, dois alunos com transtorno do espectro autista e dois com deficiência intelectual, no mais, os outros embora apresentassem relatório circunstanciado ou laudo de deficiência intelectual, ao longo do processo foi observado que não havia de fato deficiência, pois apresentavam condições para aprender; as contingências os sentenciou equivocadamente a uma condição que merecia ser refutada. “No caso do déficit real, é certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio.” (MANTOAN, 2004, p. 21).

Uma vez ultrapassada essa etapa inicial, questionei-me sobre qual estratégia seria mais eficaz para auxiliar na aprendizagem desses alunos, permitindo o acesso a saberes já existentes e que pudesse envolvê-los gradativamente na aprendizagem. A resposta foi que além de outras práticas que abarcavam a escuta afetiva, com orientações diárias, combinados, organização para o trabalho, respeito ao próximo e atenção ao que era oferecido, o mais eficaz seria o trabalho com o lúdico, envolvendo fundamentalmente o jogo, pois ele oferece, ora implícita, ora explicitamente as regras e aprendizados tão necessários para o fazer pedagógico e social. Desta forma foi dado o primeiro passo rumo ao processo de mudança, o qual se fazia premente na vida desses indivíduos.

Lembramos essas características comuns ao lúdico e ao escolar para justificar nossa hipótese de que uma educação básica, isto é, que se pratica na escola fundamental, deve comprometer o lúdico nas atividades escolares. Em Macedo, Petty & Passos (2005), desenvolvemos essa proposta realçando os seguintes indicadores de um compromisso com o lúdico no contexto educacional: 1. valorizarem o prazer funcional; 2. serem desafiadores; 3. criarem possibilidades ou disporem delas; 4. possuírem dimensão simbólica; e 5.

expressarem-se de modo construtivo ou relacional. (MACEDO, 2006, p 35, 36).

A proposta de ensinar com a prática do jogo foi realizada com a intenção de oferecer ao grupo novas formas de aprender, valorizando as trocas entre os alunos fortalecendo a participação de todos com escopo de que pensassem em estratégias para que vencessem as dificuldades e desafios existentes. O jogo promove reflexão, paciência, refinamento de habilidades e permite a assimilação do real em conformidade com sua percepção e compreensão cognitiva disponíveis para o momento, sabendo que jogar bem, nem sempre significa jogar certo.

Foi necessário diferenciar o que é jogar bem e que é jogar certo, para que pudesse ser possível fazê-los compreender cada etapa perpassada nesse desafio cognitivo e pedagógico proposto. Ancoro-me na definição de Machado (2006), o qual esclarece que ao jogar certo, a pessoa se sujeita às regras, respeita o objetivo do jogo e o tempo que o jogo leva para que conclua cada etapa, além da condição de reconhecer a necessidade de submeter-se aos resultados, jogar certo envolve compreender quando o jogo termina, independentemente de ter esgotado suas possibilidades pessoais para jogar e aceita, mesmo que a contra gosto os resultados ocorridos; se sujeita a ele compreendendo que ora a posição é favorecimento, ora não. Já o jogar bem, que é o que diferencia uma boa de uma má jogada/partida é produto de assimilação do indivíduo.

De posse dessas conceitualizações foram oferecidos recursos pedagógicos que propiciaram a melhora do aprendizado e das performances para o reconhecimento do que ainda não havia sido aprendido e o que estava em condições de ser assimilado. Foram utilizados desafios de toda ordem, iniciamos com jogos simples com ou sem leitura de regras, desafios com peças envolvendo raciocínio lógico em grupo, em dupla, individual, de encaixe, de alfabetização, sempre com intenção de não se deixar levar pela autotelia, ou seja, nesse caso pela doutrina da ação de jogar apenas com intenção do uso desse atributo do jogo com fim nele mesmo. As ações concomitantes tinham a intuito de subsidiar aos alunos com leituras diárias de gêneros literários diversificados, rotinas procedimentais, conscientização e reconhecimento dos

alunos ao que estava sendo oferecido, além da valorização de suas aprendizagens.

Na análise de um jogo, preparando-se para uma partida, ou campeonato, ou durante o próprio jogo ou partida, essas duas formas de porquês são muito importantes. A segunda forma, que nos possibilita justificar ou fundamentar por antecipação as nossas escolhas, é especialmente valiosa. O mesmo ocorre no contexto de modo lógico, coerente, em que se possa justificar o mérito de nossas decisões. Isso, por suposto, não descaracteriza o fato de que, tanto nos jogos como nos projetos, não temos controle sobre o resultado de nossas ações. (MACEDO, 2006, p 41).

Trabalhávamos com muitos recursos lúdicos, materiais concretos, experiências que promoviam o pensar e não apenas o acatar de ideias, havia também justificativa em minhas ações, entusiasmo em fazê-los aprender. Desta forma, alunos que foram desacreditados, ao longo de um ano já apresentavam ascendência social e pedagógica, além de significativa melhora comportamental. Nas situações que solicitavam conhecimentos pedagógicos, foram oferecidas explicações diversas e oportunidades de argumentação e contra argumentação por parte dos alunos. O jogo foi um recurso extremamente rico e que oportunizou vivências e explorações de recursos tanto materiais como cognitivos que não lhes fora oferecido em sala de aula convencional. Foram proporcionadas oportunidades de valorização de saberes iniciais e apresentadas novas condições para aprender.

A pergunta que faço é: Como poderiam ter de fato deficiência se na verdade contribuíam para os aprendizados propostos?

O mais interessante é que depois dessa caminhada, muitos retornaram para sua sala de origem no ano seguinte e nos momentos em que os professores liam em seus prontuários, os quais informavam que estiveram em atendimento em sala de educação especial questionavam o motivo pelo qual chegaram a esse extremo, uma vez que participavam bem do processo de colaboração das atividades e das aprendizagens oferecidas; inclusive comentavam que tinham melhor desenvoltura e conhecimento prévio que os colegas que nunca foram apartados da sala de aula regular.

Percebo então que o reconhecimento que o aluno tem sobre suas habilidades tem a ver com a maneira como os professores avaliam suas possibilidades em aprender e de que forma organiza determinado aprendizado.

Quando uma criança diz que $4 + 2 = 5$, a melhor forma de reagir, ao invés de corrigi-la é perguntar-lhe – ‘Como foi que você conseguiu 5?’ As crianças corrigem-se frequentemente de modo autônomo, à medida em que tentam explicar seu raciocínio a uma outra pessoa. Pois a criança que tenta explicar seu raciocínio tem que descentrar para apresentar a seu interlocutor um argumento que tenha sentido. Assim, ao tentar coordenar seu ponto de vista com o do outro, frequentemente ela se dá conta do seu próprio erro (KAMII, 2012, p.115).

Por meio da conscientização de seu erro, o aluno descobre caminhos para que justifiquem como chegar ao acerto. Ao passo que se o professor se fixar apenas no fato de que o aluno errou e não oferecendo-lhe a oportunidade de que reflita sobre como desenvolveu sua resposta, não o auxiliará a criar outro acesso que lhe possibilite organizar os aprendizados, fazendo-o crer que o resultado correto parte apenas do conhecimento do professor e de alguns colegas, os quais julga ser mais inteligentes que ele, corroborando com a ideia de que de fato é incapaz.

A correção feita de maneira adequada, com a devida oportunidade de aprendizado e construção de saberes sugere evoluções para que os alunos se sintam participativos e em processo de evolução, conforme encontra-se prescrito na LDB em seu artigo 24, no capítulo V, que fala sobre a verificação do rendimento escolar, o qual se observa alguns critérios que são essenciais para as discussões levantadas até o momento, afirmando serem considerados como indispensáveis, nas alíneas a e d.

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Por esse motivo que afirmo que a aprendizagem serve para promover condições de que os indivíduos se sintam cada vez mais preparados e não para que vivam sob o jugo desigual da não aprendizagem, do descrédito pessoal e intelectual.

Sigo questionando: Como se pode pensar fazer educação sem refletir sobre as práticas que acontecem comumente na rotina escolar?

A intenção é que essa reflexão seja possível com a visibilidade de propostas inclusivas não apenas no tocante às especificidades das deficiências, mas no que diz respeito à diversidade, tornando o processo escolar inclusivo não apenas para aqueles que um público específico, mas para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reversão da declaração de impossibilidades que a sociedade rotulou alguns alunos no âmbito escolar deve ser revista assim como suas práticas.

A avaliação não deve servir apenas para classificar alunos como aptos ou inaptos, mas também para auxiliar professores a verificarem se estão agindo de acordo com as demandas de seu público e para que verifiquem se há valorização dos conhecimentos prévios, da cultura e dos saberes considerados possíveis para os alunos e oportunizando a participação de todos, sem exclusão.

Embora a escola apresente o princípio de que o aluno é apenas um receptor de conhecimentos e que, ao passo que não acompanha o ritmo imposto pelo meio escolar, é categorizado como incapaz, a melhor forma de educar é reconhecer no erro da criança a possibilidade de que ela em meio as tentativas que faz para aprender, encontre um mecanismo próprio de enxergar suas potencialidades e alternativas para alcançar o prazer de continuar tentando.

É por meio do que é considerado incorreto que se podem obter as principais informações sobre as dificuldades da criança, permitindo a identificação de onde ela se encontra para poder auxiliar o aluno/cliente e compreendê-las e superá-las. Portanto, a análise da produção é um instrumento que possibilita ao adulto conhecer dificuldades da criança em seu processo de aprendizagem. Por exemplo, se o aluno tirou nota sete em uma prova, é interessante analisar por que não obteve os outros três pontos, e não somente valorizar os sete já conquistados. (MACEDO, 1997, p. 30).

Essa dificuldade em manter uma identidade procedimental impossibilita que o professor tenha uma visão clara de qual postura é mais adequada. Há necessidade de aprofundamento e reconhecimento de posicionamentos pedagógico para que a tomada de decisões seja a mais assertiva possível e quão mais assertiva for certamente resultará em melhores devolutivas, inferindo em menores possibilidades de equívocos de interpretação do que o aluno conhece ou não, valorizando competências e desenvolvendo capacidades.

Finalizo o produto valorizando a competência de um adolescente de 12 anos que sempre se mostrou extremamente habilidoso com figuras, desenhos, imagens que aos poucos foi traçando um caminho de expressão sem igual, o qual me moveu a convidá-lo a ilustrar parte do produto. A intenção foi de valorizar o protagonismo juvenil e sua habilidade em traduzir à sua maneira a mensagem do texto escrito, ainda que esteja distante de sua realidade.

Quem pensa que a avaliação é a única forma de conhecer seu aluno, se engana, pois ignora toda uma conjuntura de talentos e de possibilidades que uma criança, um menino ou menina apresentam.

Dividir esse momento final com alguém tão especial que se dispõe a participar e auxiliar na construção desse voo que pretende traçar caminhos possíveis para a educação, desperta em mim a vontade de aguçar a curiosidades sobre o assunto, permitindo que nos mova em direção a posturas éticas, solidárias e empáticas em nossa vida profissional e pessoal.

As fotos abaixo nos representam: tia e sobrinho; madrinha e afilhado; adulto e adolescente, escritor e ilustrador... muitos pares produtivos que são descobertos e ressignificados pela paixão em educar.



ANA PAULA TEIXEIRA



SAMUEL HENRIQUE



REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. O compromisso do Profissional com a Sociedade. In: _____. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais**. Passo Fundo: UPF, 2004.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 2012.

LBi, Lei **Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 28ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** .3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Carlos C.. **A avaliação na aprendizagem na escola**. Salvador, 2005.

MACEDO, Lino de. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em um a perspectiva construtivista e psicopedagógica**/ Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty, Norimar Christe Passos.- São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (2ª ed.) - (Coleção psicologia e educação).

_____, Lino de, Jogo e projeto: pontos e contrapontos/ Lino de Macedo, Nilson de Machado, Valéria Aromim Arantes, organizadora. - São Paulo: Summus, 2006. - (pontos e contrapontos).

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão, explicando o déficit intelectual**, WVA. 2004.

MEC/SEESP. **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.

NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** [tradução Elzon Lenardon]. São Paulo: Summus, 1994.