

**PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL  
RESPALDANDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES OU COM DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Rosiane De Fatima Ponce, Ariana Aparecida Nascimento Dos Santos, Irineu Aliprando Viotto Filho, Janaina Pereira Duarte Bezerra, Rodrigo Lima Nunes, Tatiane Da Silva Pires Félix

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão  
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Este artigo dispõe-se a discutir a atividade do brincar como possibilidade educativa essencial para a inclusão e interação de crianças deficientes e crianças com dificuldades de aprendizagem. É realizado pelos membros do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial), junto ao LAR (Laboratório de Atividades Ludo-recreativas) da FCT/UNESP-Presidente Prudente. O referencial teórico-filosófico que apoiamos para discutir o processo de desenvolvimento dos sujeitos aporta-se na Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica tendo como base o método materialista histórico dialético. Os sujeitos participantes do Projeto são crianças na faixa etária de 05 a 11 anos e que frequentam escolas públicas da cidade de Presidente Prudente/SP as quais, semanalmente, participam de um Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) nas dependências do LAR. Também os pais das crianças, assim como seus professores, também participam de forma indireta do trabalho. Nesse sentido, ao proporcionar condições diferenciadas a partir de atividades ludo-educativas e inclusivas, para que todos os sujeitos participantes, principalmente as crianças, encontrem condições de desenvolvimento na busca de superação de suas dificuldades, sejam elas sociais e/ou escolares, inatas ou adquiridas, no sentido de avançarem no seu processo de desenvolvimento pela via do trabalho educativo humanizador. PALAVRAS CHAVE: Inclusão social e educacional de crianças, Atividades ludo-educativa

## **PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL RESPALDANDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES OU COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Rosiane de Fátima Ponce<sup>1</sup>; Irineu A. Tuim Viotto Filho<sup>2</sup>; Ariana Aparecida Nascimento<sup>3</sup>;  
Tatiane da Silva P. Félix<sup>4</sup>; Janaina Bezerra<sup>5</sup>; Rodrigo Lima Nunes<sup>6</sup>. UNESP - FCT. Pres.  
Prudente.

### **Introdução:**

Vimos a partir desse apresentar dados de um Projeto de Extensão Universitária caracterizado como processo de Pesquisa e Intervenção em Educação Escolar, o qual é desenvolvido por graduandos de curso de licenciaturas (pedagogia, educação física e geografia) e alunos de pós-graduandos com a orientação de dois professores do ensino superior, sendo todos membros do GEIPEE-Thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar – Teoria Histórico-cultural). O projeto alvo de nosso texto é desenvolvido desde 2010 nas dependências do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas), localizado nos espaços da FCT-UNESP, e numa escola pública Municipal de Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª série) da cidade de Presidente Prudente/SP.

O objetivo central desse Projeto está em criar condições de trabalho educativo e lúdico para crianças avaliadas por gestores educacionais com necessidades especiais e possibilitar reflexões com os professores dessas crianças, em processo de formação continuada, acerca do processo de inclusão escolar e de metodologias especiais de ensino. Nesse sentido, defendemos e valorizamos a atividade do brincar como fundamental ao processo de desenvolvimento humano, tendo em vista a construção de condições concretas para a efetivação de processos educativos emancipadores, tanto às crianças que não apresentam nenhuma limitação em seu processo de aprendizagem escolar quanto, e principalmente, às crianças diagnosticadas com deficiências e crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar - que estão associadas a alguma deficiência intelectual quanto as que não se associam com deficiências.

Para a construção das atividades do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) do qual as crianças são participantes, nos apoiamos na Teoria Histórico-cultural e suas reflexões presentes na teoria da atividade e na psicologia do jogo, assim como os princípios para pensarmos a psicomotricidade numa perspectiva histórica, com objetivo de criar condições de aprendizagem e desenvolvimento que mobilizem os sujeitos na direção da sua humanização, tendo em vista, contribuir de forma prático-teórica para a superação das dificuldades apresentadas pelos sujeitos, tanto aquelas de âmbito pessoal como as vividas no interior da educação escolar.

Assim, salientamos que temos por objetivo apresentar alguns aspectos dos fenômenos da deficiência e dos processos de inclusão escolar dos sujeitos deficientes, tendo em vista a efetivação do projeto de Pesquisa e Intervenção que é realizado pelos membros do GEIPEE-Thc.

## **1. Deficiência e Inclusão: compreensões a partir da Teoria Histórico-Cultural**

Os processos de educação e inclusão de sujeitos com deficiências são temas atuais que se apresentam de forma polêmica e contraditória, principalmente no âmbito dos estudos científicos e no debate político em geral.

Reflexões acerca da história das pessoas com deficiência, sua aceitação social, as formas de compreensão de suas incapacidades e possibilidades, as contribuições educacionais para o avanço no seu desenvolvimento, são alguns dos pontos abordados nos estudos acadêmicos e nos debates políticos e o que nos demonstram preocupação com a importância dessa temática (GARCÍA e BEATÓN, 2004).

Vale destacar que no Brasil muitas foram às conquistas relacionadas aos processos de inclusão social e escolar dos sujeitos com deficiência. Sobre isso, Miranda (2007, p.6) afirma que “[...] não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social”. Para a autora, houve avanços e retrocessos nesse processo. Avanços no que tange a preocupação com a inclusão de sujeitos deficientes e retrocessos relacionada a conquistas questionáveis que se tornaram ideológicas e certos preconceitos que foram legitimados pela ciência de caráter positivista e naturalizante.

A deficiência, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), é definida como perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica do ser humano e a expressão “pessoa com deficiência” ou “pessoa com necessidades especiais” é atribuída ao sujeito que apresenta dificuldade de locomoção, percepção, pensamento ou de relação social. Tal definição nos permite pensar que o fator orgânico ainda é predominante nas explicações utilizadas para compreender o sujeito com deficiência. Muitas vezes são esses pressupostos que prevalecem nas instituições que se dispõem a contribuir para com o processo de educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência, como acontece na maioria das escolas de educação especial (NASCIMENTO, 2011).

Defendemos que para discutirmos processos de desenvolvimento de crianças que apresentam deficiências e, simultaneamente, crianças que encontram dificuldades de aprendizagem escolar, precisamos entendê-los como seres humanos que apresentam suas peculiaridades naturais, sociais e históricas, os quais merecem condições

igualitárias de desenvolvimento do seu psiquismo, considerando a sua história vivida em sociedade. Nesse sentido, é preciso compreender os indivíduos, deficientes ou não, e os fenômenos psicológicos enquanto mediador entre a história social e a forma de vida e humanização de cada membro da espécie humana (ASBAHR, 2011). Ou seja, compreender cada ser humano e seu processo de desenvolvimento implica compreender suas condições de vida em sociedade, suas relações e apropriações culturais e suas oportunidades de participação como sujeito social.

Aos nos pautarmos nos estudos Vigotskianos, sobre a pessoa com deficiência, conforme aponta Barroco (2007), nos posicionamos contra o modelo quantitativo de desenvolvimento, o qual reduz o ser humano apenas ao seu funcionamento orgânico. Vygotski (2007, p.12) enfatiza que a defectologia está lutando pela tese básica de que "[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo".

Considerando esse contexto, Vygotsky (2007, p.131), afirma que ao invés de definirmos esses sujeitos de forma generalizada, devemos observar as causas da sua deficiência, investigarmos como a própria criança consegue lidar com o fenômeno. Não podemos desconsiderar os fatores genéticos que acompanham cada deficiência, mas devemos avançar para além deles enfatizando a importância das relações sociais e apropriações culturais tomando-as como primordiais para o desenvolvimento do psiquismo humano. É necessário avançar na compreensão do ser humano como sujeito social e histórico – síntese de múltiplas determinações (sociais, biológicas, econômicas, políticas, dentre outras) –, sujeito esse que, ao apresentar alguma necessidade especial caracterizada como uma “deficiência”, precisa ser entendido na sua condição humana, a partir de uma perspectiva humanizadora, para poder avançar em suas máximas possibilidades de desenvolvimento.

Apoiamos-nos nessa compreensão crítica acerca da questão da deficiência e da inclusão de sujeitos deficientes, salientamos a necessidade da luta/militância por uma educação igualitária e de qualidade, a qual não separa os sujeitos em deficientes e não deficientes e valoriza as apropriações humano-genéricas como fator decisivo para a humanização de todos os seres humanos.

Assim sendo, é importante anunciar que nosso entendimento acerca do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência vai além de discursos e ações ideológicas que defendem a “inclusão” social e escolar que muitas vezes acaba por fazer exatamente o oposto com essas pessoas. Pois, consideramos que todo e qualquer ser humano, seja ele deficiente ou não, deve ter o direito garantido de participar de sua história e constituir-se a partir de processos educativos de qualidade e a educação escolar (apropriação dos

elementos das várias ciências e do patrimônio cultural construído pela humanidade) é essencial nesse processo, uma vez que o desenvolvimento humano não se limita as reações biológicas e acontece a partir daquilo que o sujeito vivencia ao longo de sua vida, através das máximas apropriações culturais.

Diante disso, defendemos o papel do professor como o sujeito responsável pela socialização dos objetos materiais e simbólicos da cultura humana, sobretudo os saberes da ciência, das artes, da política, e da cultura corporal dentre outros saberes científico-culturais, os quais tornam-se elementos fundamentais de humanização dos homens e, portanto, de superação da alienação presente na sociedade. Pois, trabalhar o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva crítica, includente e humanizadora, como se defende nesse trabalho, é criar possibilidades concretas para superação das contradições geradas pela sociedade capitalista, as quais também se refletem e são reproduzidas no interior da própria escola.

## **2. UMA TEORIA CRÍTICA QUE VISE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

Gostaríamos de novamente ressaltar que o trabalho que desenvolvemos estrutura-se com a finalidade de possibilitar condições concretas de inclusão e integração de crianças deficientes e crianças não deficientes, as quais vivem, de acordo com as suas características e vicissitudes, dificuldades de aprendizagem escolar. Isso implica afirmar que para discutirmos processos de inclusão, necessariamente precisamos fazer a crítica a uma sociedade excludente, uma vez que só nos preocupamos em incluir àqueles que já encontram-se em processo de exclusão resultante das relações alienadas postas nesta sociedade (SAWAIA, 1999; BARROCO, 2007). Nesse sentido, identificamos o quanto o sujeito que apresenta deficiências e dificuldades de aprendizagem escolar sofre com esse processo excludente e perverso. Este processo de exclusão se constitui como perverso e injusto, principalmente àqueles oriundos das classes populares os quais lhes é negada as possibilidades de apropriação de objetos culturais fundamentais ao seu desenvolvimento, como uma educação de qualidade e a apropriação da ciência, das artes, da cultura corporal, dentre outras objetivações humano-genéricas (DUARTE, 1993).

Compreender cada ser humano e seu processo de desenvolvimento implica analisar suas condições de vida em sociedade, suas relações e apropriações culturais e suas oportunidades de participação como sujeito social. Martins (2008) esclarece que:

[...] as condições objetivas de vida de cada homem encerram as apropriações das objetivações que lhe são acessíveis, ou, socialmente disponibilizadas. É no processo ativo que vincula o homem à realidade objetiva que ele desenvolve suas potencialidades e capacidades, apropriando-se do patrimônio humano-genérico e objetivando-se nos seus atos, enfim, que ele conquista a condição *de* e para ser humano (MARTINS 2008, pág. 8).

É na atividade vital humana que se encontra a essência genérica do homem. Para Leontiev (1978), esta atividade é um processo pelo qual os seres humanos se relacionam com o mundo a sua volta, com o objetivo de satisfazer suas necessidades e, num movimento histórico dialético, se hominizar e humanizar. Para o autor, a estrutura da atividade humana é constituída por *motivos*, *ações* e *operações*, sendo que toda a atividade está orientada para um determinado objetivo que estimula o sujeito a realizá-la e, nesse movimento, encontrar condições, relacionadas a realidade objetiva, para poder se desenvolver (LEONTIEV, 1978).

Ao pensarmos que a atividade possibilita a transformação objetiva da natureza e do próprio homem, a qual é caracterizada pela mediação de instrumentos socialmente construídos e dentre eles a linguagem e outros objetos culturais, é imprescindível ao processo de humanização condições para atividades educativas mediadas pelos professores. Contudo, ressaltamos que a apropriação de instrumentos, a partir da atividade humana em direção a esses objetos, implica a reorganização das características biológicas dos seres humanos, de modo a possibilitar a reorganização dessas características naturais, assim como de funções psíquicas elementares, em direção à construção e desenvolvimento de órgãos e habilidades motoras complexas, assim como funções psíquicas superiores, condições essenciais para a manutenção e desenvolvimento da vida humana em sociedade (VIOTTO FILHO, 2009).

Neste sentido, ao discorrer sobre o desenvolvimento de órgãos superiores, Leontiev (1978, p.271) nos esclarece que,

Existem órgãos particulares do sistema nervoso, órgãos fisiológicos ou funcionais (...) São órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais de morfologia constante, mas distinguem-se por serem neoformações que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico), tais órgãos são o substrato material das aptidões que se desenvolvem no homem em decorrência da apropriação dos objetos da cultura humana.

Sobre a importância da mediação para o processo de desenvolvimento dos humanos, Luria (1989, p.197) defende que o desenvolvimento mental da criança, desde os estágios mais primitivos, ocorre sob a influência da realidade objetiva e, simultaneamente, sob a influência constante da comunicação social: “[...] essa comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico”. O autor enfatiza que com a aquisição da linguagem, a criança adquire novas características e “[...] aparece a percepção por intermédio da fala (...) uma nova estrutura da memória que se torna lógica e intencional (...) surgem novas formas de atenção voluntária e novas formas de experiência emocional da realidade” (LURIA, 1989, p.197).

Podemos afirmar, portanto, que é por meio da linguagem que se formam os processos de regulação dos comportamentos humanos. Embora no início da vida da criança, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e da criança, aos poucos vai se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana. Desta forma, o processo de construção de formas complexas de ação e organização psicológica humana passa, necessariamente, por processos educativos.

Sobre a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, Saviani (2000) afirma que o ser humano é um sujeito social que pode encontrar condições de superar sua primeira natureza (natural e biológica), e construir sua segunda natureza (social e histórica). Esta superação encontra-se calcada nos processos educativos, na relação com o outro e na apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), essenciais para sua humanização.

Discutir processos de humanização é enfatizar o desenvolvimento de cada ser humano numa direção superior, nesse sentido os processos de aprendizagem são essenciais para a construção de complexos psíquicos superiores, desde que os seres humanos tenham oportunidades de se apropriar e objetivar dos objetos, dos signos e símbolos da cultura humana, pela via da apropriação das ciências, das artes, filosofia, dentre outros instrumentos do conhecimento construídos pela humanidade.

No desenvolvimento do Projeto de intervenção que temos realizado junto a crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem escolar, defendemos a necessidade e a importância da apropriação dos conteúdos da cultura corporal de movimento, sobretudo pela via da atividade do brincar e da construção do brinquedo como atividades fundamentais de apropriação da cultura humana, fator essencial ao desenvolvimento dos sujeitos na direção de sua humanização. Pensando em tais fatores, principalmente nas relações sociais e na educação escolar, defendemos ser imprescindível valorizar o estar em atividade com o outro, a comunicação, a linguagem, as relações sociais prático-teóricas, etc. como o modo mais eficaz de transmissão de conhecimentos e experiências entre os seres humanos. Nesse sentido, o professor é imprescindível no processo de formação humana e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, assim como, considerando o avanço dos conhecimentos científicos acerca dos sujeitos deficientes e as dificuldades de aprendizagem escolar, temos hoje condições de construir formas diferenciadas de perceber o sujeito humano, assim como sua deficiência, caso exista, pois tais formas permitem pensarmos possibilidades efetivas de educação e inclusão social dos sujeitos com deficiência/dificuldades, reconhecendo-os como sujeitos do seu processo educativo, orientados, logicamente, pelo professor.

Acreditamos ser necessária a ampliação dos conhecimentos científicos sobre as crianças que vivem dificuldades escolares, sejam elas deficientes ou não. Isto porque, este conhecimento

é uma das condições necessárias para possibilitar formas objetivas de desenvolvimento para que cada ser humano seja reconhecido na sua condição humana, sem rejeições e/ou distinção, independente de sua condição física, intelectual ou social (NASCIMENTO, 2011).

Para podermos dar conta da maioria das possibilidades de desenvolvimento da criança participante do Projeto de intervenção, reconhecemos também, a necessidade de compreensão das relações familiares, assim como da situação escolar, no contato com os seus professores, considerando que tanto as relações familiares, como as relações escolares, são de grande importância para a formação e desenvolvimento da criança. Defendemos que a capacidade dos seres humanos de criar vínculos sociais para se desenvolver, deve ser estimulada, desde as relações familiares, uma vez que na família é instituição central, juntamente com a escola, na construção de possibilidades diferenciadas e essenciais para o desenvolvimento integral e humanizado das crianças. Considerando a importância da prática no desenvolvimento dos seres humanos, enfatizamos o trabalho integrado com os pais, assim como com os professores, como essencial na compreensão e criação de condições de educação de qualidade para as crianças participantes do Projeto.

Por considerarmos as brincadeiras como fontes fundamentais de desenvolvimento da criança, defendemos a sua realização como importante estratégia de relação, aproximação e interação entre pais e filhos nas relações familiares, assim como salientamos a importância da atividade do brincar na escola, tendo em vista que as brincadeiras oportunizam vivências, experiências e sensações de descontração, alegria, confiança e segurança para os indivíduos, isso tudo num clima de comunicação, interação e descontração, onde pais e filhos, professores e alunos, aprendem a se respeitar e a compreender suas possibilidades e limites.

Ainda nessa direção da construção de situações práticas de conhecimento das crianças e suas relações sociais, nos aproximamos dos seus professores e criamos condições para conhecermos os professores de cada criança participante do trabalho. Nesse movimento de conhecimento e troca de informações, compartilhamos com os professores as atividades que realizamos com as crianças no interior do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-recreativas da UNESP-Pres. Prudente), assim como conhecemos as características da escola, a relação com os professores, as dificuldades encontradas pela criança no cotidiano escolar, no sentido de colhermos informações para planejarmos as atividades do Projeto e contribuirmos, solidariamente ao professor, para a melhoria das condições de educação da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência no interior da escola.

Este Projeto de Extensão Universitária realizado visa proporcionar condições ludo-pedagógicas diferenciadas e voltadas ao desenvolvimento de crianças que vivenciam situações de dificuldades de aprendizagem escolar. Tais crianças são encaminhadas ao LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) por diretores/coordenadores e professores de Escolas Públicas de Presidente Prudente e região. Ao chegarem no LAR as crianças são avaliadas segundo a

Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e encaminhadas ao Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) desenvolvido pelos membros do GEIPEE-Thc.

Este Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) estrutura-se a partir de ações ludo-pedagógicas com base na realização de jogos de mesa e tabuleiro, brincadeiras educativas, desenhos e pinturas, construção de brinquedos, dança, teatro e mímica, dentre outras atividades lúdicas e expressivas, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de aspectos psicomotores essenciais tais como coordenação motora (fina e global), lateralidade, equilíbrio, esquema corporal, dentre outros aspectos psicomotores que influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar dos sujeitos.

Este Projeto é coordenado por dois professores doutores em Psicologia da Educação, conta com a colaboração de dois mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação e é executado por discentes dos cursos de licenciaturas de Educação Física e Pedagogia da FCT-UNESP-Campus de Presidente Prudente. O Projeto atende, aproximadamente 160 crianças ao ano, sendo 80 no primeiro semestre e 80 no segundo semestre do ano, pertencentes a faixa etária de 05 a 11 anos de idade e oriundas de escola pública de Presidente Prudente. As crianças participantes do Projeto o frequentam semanalmente, com duas horas de ações planejadas e coletivas. Montam-se grupos de três a cinco crianças para realizarem os jogos propostos pelos membros do GEIPEE-Thc, e em outras atividades é criada condições para que, a partir de motivos sociais e coletivos, as crianças possam construir brinquedos, montar expressões artríticas e plásticas, encenar histórias ou músicas selecionadas por elas, montar coreográficas de músicas escolhidas. Isso tudo com o apoio e o incentivo dos membros do GEIPEE-Thc.

Procura-se garantir a articulação ensino-pesquisa desde o planejamento das atividades do Projeto até a sua execução, tomando-se como referência teórico-metodológica os estudos realizados no interior do GEIPEE-Thc os quais são baseados na Teoria histórico-cultural, assim como nos conteúdos veiculados nas aulas de graduação da FCT-UNESP-Pres. Prudente, especificamente nas disciplinas de Jogos e Atividades lúdicas, Psicologia da Educação, Psicomotricidade e Psicologia do Jogo, Desenvolvimento e aprendizagem Motora, dentre outras relacionadas ao tema e especificidade do Projeto. Também nas supervisões realizadas pelos professores coordenadores do Projeto, orienta-se os discentes da necessidade de articulação entre a teoria apropriada em aula e nos estudos do GEIPEE-Thc e a prática efetiva no desenvolvimento das atividades do Projeto de Extensão.

Paralelamente, este Projeto visa questionar o diagnóstico atribuído as crianças como portadoras de transtornos de aprendizagem escolar e discutir tal fenômeno numa

perspectiva histórico-social, avançando e superando as concepções naturalizadas e biologizantes acerca dos problemas vividos pelas crianças na escola. Outra questão inerente ao desenvolvimento deste Projeto refere-se a crítica aos processos indiscriminados de medicalização na escola e que psicopatologizam o fenômeno educacional. Defende-se que é necessário compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos como um fenômeno social e histórico, nesse sentido busca-se a superação de tais dificuldades pela via da construção de intervenções pedagógicas orientadas pelo professor no interior da escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Ao finalizar esse texto, queremos enfatizar a importância de se construir uma educação escolar crítica e inclusiva e, para a efetivação dessa questão, defendemos uma educação baseada na Teoria histórico-cultural, e orientada pela Pedagogia histórico-crítica. Defendemos uma educação para as crianças que valorize a atividade do brincar, assim como a atividade de construção do brinquedo, com objetivo de criar condições diferenciadas para que os sujeitos que vivem situações de dificuldades de aprendizagem e/ou condição de deficiência intelectual, encontrem, pela via da ação lúdica e coletiva, ativa, consciente e educativa, condições concretas de aprendizagem e desenvolvimento na escola e na sociedade.

Considerando essa perspectiva educativa de valorização da atividade lúdica, do movimento intencional, da ação coletiva do brincar e construir brinquedos, como conteúdos e possibilidades essenciais para o desenvolvimento da criança na educação escolar, reafirmamos a importância do professor e da escola nessa direção, enfatizando a necessidade de se superar uma educação adaptativa e a construção de uma educação emancipatória e voltada para a liberdade humana.

Enfim, acreditamos que o Projeto de Extensão Universitária está cumprindo seus objetivos ao proporcionar condições diferenciadas a partir das atividades ludo-pedagógicas para que os sujeitos participantes encontrem condições diferenciadas de desenvolvimento, na direção de superarem suas dificuldades e, desta forma, avancem no seu processo de humanização, tendo oportunidades diferenciadas de inclusão escolar e social.

É importante salientar ainda, para que os sujeitos participantes do Projeto, possam obter resultados cada vez mais satisfatórios para o seu processo de desenvolvimento, se faz necessário compreender e conhecer sua realidade histórica e social dos mesmos, desde sua vida em família, na escola e em outras atividades sociais, para que o trabalho torne-se cada vez mais completo, compreendendo cada sujeito como síntese de muitas determinações.

Queremos salientar também, e não poderíamos deixar de defender, a necessidade de inclusão social e escolar das crianças que apresentam deficiências, pois somente ampliando

suas relações de aprendizagem na sociedade, enfatizando a necessidade de interação da crianças deficiente com a criança não deficiente, sobretudo na escola regular, será possível a criação de condições diferenciadas de desenvolvimento para ambas, no sentido de colocar a criança deficiente em contato com novos desafios na escola, sobretudo aqueles que encontrará junto às crianças não deficientes, as quais oferecerão outros modelos de pensamentos, comportamentos, habilidades e capacidades, para que a criança deficiente avance no seu desenvolvimento, não mais limitando-se as instituições exclusivas para deficientes (Escolas Especiais, APAEs), as quais, a nosso ver, apesar de contribuírem para o desenvolvimento desses sujeitos, também estabelecem limites aos mesmos, limites impostos pelas próprias relações sociais estabelecidas no interior dessas escolas, as quais, majoritariamente, mantêm-se a partir de relações sociais entre os próprios sujeitos deficientes, fato que compromete e mantém as condições da zona de desenvolvimento potencial desses sujeitos restritas à condições histórico-sociais deficientes, problema que será superado ao se incluir o sujeito deficiente na escola regular de ensino.

## REFERÊNCIAS

ASBARH, F.S.F. Porque aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico- Cultural. 2011. 219 f. **Tese de Doutorado** (Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROCO, S.M.S Psicologia e educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra. In: **Psicologia histórico-cultural** (Meira e Facci – org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GARCÍA, M.T.; BEATON, G.A., **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf) >. Acesso em: 19/1/2014.

[OMS] Organização Mundial da Saúde, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003.

NASCIMENTO, A. A. A dança como forma de linguagem corpo(oral): buscando construir a função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down. Trabalho de Conclusão de Curso ao departamento de Educação Física. Unesp. Presidente Prudente, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 2007.

## Notas

<sup>1</sup> Departamento de Educação da FCT/UNESP-Pres. Prudente (autor)

<sup>2</sup> Departamento de Educação Física da FCT/UNESP-Pres. Prudente (co-autor)

<sup>3</sup> Mestranda do PPGE/FCT-UNESP-Pres. Prudente (co-autor)

<sup>4</sup> Mestre e Doutoranda do PPGE/FCT-UNESP-Pres. Prudente (co-autor)

<sup>5</sup> Mestranda do PPGE/FCT-UNESP-Pres. Prudente (co-autor)

<sup>6</sup> Mestre pelo PPGE/FCT-UNESP-Pres. Prudente (co-autor)