

ATIVIDADE LÚDICA E INCLUSÃO: TECENDO MEANDROS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan
Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN – aninhabagolan@hotmail.com

Cibele Lucena de Almeida
Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN – cibeledpedagoga@gmail.com

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN – etinharon@gmail.com

1. Alinhavando os retalhos lúdicos para tecer a colcha inclusiva

A infância se caracteriza pelo brincar. “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). É mediante o brincar que a criança constrói a sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, se relacionando com a cultura na qual está inserida. Diante de tais afirmações, observamos que a significativa produção teórica sobre a brincadeira, já acumulada, e as práticas que inserem essa brincadeira na rotina, afirmam a importância dela na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Mas como estabelecer a interface entre a brincadeira e a inclusão escolar?

A escola, sendo um lugar de contexto diferenciado por um conjunto de movimentos humanos, constitui-se de pessoas que constroem conhecimentos, interagindo umas com as outras. É por meio dessas interações entre os sujeitos do espaço escolar (criança/criança, criança/adulto), que as novas aprendizagens são apropriadas e que as nossas reflexões científicas foram sendo tecidas.

Nessa perspectiva, a pesquisa objetiva analisar o potencial inclusivo da atividade lúdica, de forma particular da brincadeira do faz de conta, em uma turma da Educação Infantil de do Núcleo de Educação da Infância - NEI, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O trabalho foi realizado com um grupo de 24 crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos, com duas professoras polivalentes, a coordenadora da Educação Infantil e uma auxiliar de creche. O sujeito da pesquisa é um menino de 4 anos, que possui Síndrome de Down e que por razões éticas, será chamado de Téo.

A singularidade da criança com deficiência nas suas formas próprias de ser/de se relacionar com o mundo e a função humanizadora do brincar se constituem como eixos que desencadeiam algumas questões para refletirmos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações têm o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos oportunizar momentos para a brincadeira no ambiente escolar? Como essa proposição se dá nas experiências com as crianças público alvo da educação especial? (BORBA, 2007).

Do entrelaçamento das questões expostas, definimos o nosso percurso metodológico, por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como instrumento de construção de dados a observação e o registro em diário de campo.

Para as nossas análises, transitamos na relação teoria/prática, estabelecendo um diálogo com autores, como: Piaget (1976), Kramer (1993), Brougère (1997), Vygotsky (1998), Kishimoto (1999), Stainback,; Stainback (1999), Borba (2007), entre outros e nos documentos oficiais: Brasil (1998) e Brasil (2007).

2. Costurando os retalhos: a atividade lúdica como estratégia de inclusão

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar, mesmo se não a entendemos (Bruno Bettelheim, 1980).

Consideramos a relevância do nosso trabalho, ao destacarmos a importância da atividade lúdica como estratégia de inclusão. Nessa direção, entendemos, portanto, que o brincar possui um sentido social e está fortemente associado à cultura e às condições de vida daqueles que brincam.

Segundo Brougère (1997), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos, dentro de um espaço social. A partir da brincadeira, as crianças se apropriam dessa cultura e sociedade, podendo se expressar e criar novas produções e desenvolvem-se.

Nessa mesma perspectiva estão os estudos realizados por Vygotsky (1998), os quais defendem que a brincadeira favorece a Zona de Desenvolvimento Proximal¹, pois ao brincar, a criança age além do comportamento da sua faixa etária e da sua realidade diária, produzindo atividades e experiências novas, criando modos de pensar e agir no mundo que desafiam o seu conhecimento já internalizado.

A brincadeira é um dos eixos fundamentais trabalhados na educação de crianças. Essa atividade é incorporada como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada fundamental para o desenvolvimento da criança.

Rosler (2006) aponta que o desenvolvimento do ser humano acontece de acordo com a apropriação da cultura e com as diversas mediações que o indivíduo realiza ao longo da sua vida, que o tornam capaz de reproduzir, transformar e exteriorizar aquilo do qual se apropriou. Acreditamos que a criança recorre à atividade lúdica como mediadora desse processo de apropriação, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserida.

Brincar, portanto, é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Segundo Leontiev (2001 p. 122), “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal, que é a brincadeira”.

Nessa perspectiva, especificando a atividade lúdica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os 3 anos e os 4 anos de idade, observamos que é nessa faixa etária que a criança passa a ter consciência de si mesma como sujeito das próprias ações e potencializa o desenvolvimento do simbolismo, isto é, a capacidade de representar objetos/pessoas/situações. A função simbólica da criança oferece condições para a aquisição e, conseqüente, refinamento da linguagem, pois a capacidade de construir símbolos e as interações estabelecidas com os pares mais experientes possibilita a aquisição dos significados sociais (das palavras) existentes no contexto em que vive a criança (VYGOTSKY, 1998).

¹ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um espaço dinâmico de aprendizagem, que, de acordo com as ideias de Vygotsky (1998), implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

As crianças de Turma 2, aprendem, assim, a lidar com a internalização das suas ações no plano representativo, já podendo a partir das suas lembranças, evocar situações e objetos ausentes. Constroem formas mais complexas de pensamentos e palavras, nas quais a escrita e o número são parte desses sistemas simbólicos.

Outra conquista desse período é o início da consciência e organização corporal. Mais seguras na capacidade de se deslocar no espaço, as crianças dessa faixa etária arriscam-se com maior facilidade, correndo e subindo em obstáculos que exijam movimentos bruscos, tais como: o pular, o escorregar, o abaixar e o levantar. Conquistas importantes para o desenvolvimento da ludicidade.

Nesse período da vida humana, a criança pequena ainda tem uma conduta egocêntrica, centrada em si mesma. Para ela, o mundo existe por sua causa e tudo deve partir dela, por isso, é comum acontecerem conflitos quando surge a necessidade de partilhar brinquedos e objetos.

Nessa perspectiva, consideramos que Téo é uma criança alegre, participativa e querida pelo grupo. Gosta muito de explorar os cantos da sala como o faz de conta e o canto da leitura. É muito disponível para interagir com colegas e professoras.

Quanto ao seu desenvolvimento social e individual, Téo, como ainda não apresenta a linguagem oral, demonstra preferência em utilizar o faz de conta como espaço de aprendizagem, interação, descobertas. Nesses momentos ele utiliza os movimentos do corpo para dançar, observa os movimentos dos colegas e professoras, e por meio da imitação, participa do jogo dramático.

Desse modo, pensar no processo de inclusão da criança com deficiência no âmbito escolar nos faz refletir sobre a importância do acesso, permanência e participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças, garantindo, assim, um espaço inclusivo em que todos aprendam e se desenvolvam. A criança com deficiência também necessita de um espaço de efetiva convivência com os demais indivíduos da sua faixa etária, de modo que suas potencialidades sejam valorizadas e possa avançar na aprendizagem.

Sabendo que cada sujeito possui um ritmo, um tempo de aprender, que é próprio ao seu processo de desenvolvimento, a escola deve acolher essa diversidade, possibilitando a interação entre as crianças nos mais diferentes espaços de forma que todos juntos enriqueçam em suas possibilidades e limitações.

A partir do momento em que se compreendeu que a escola deveria se transformar para possibilitar o acesso e a permanência com qualidade de ensino a todos os alunos, passa a ser defendida a perspectiva da inclusão escolar. Nesse contexto, por inclusão escolar se compreende um sistema educacional que reconheça e se prepare para

atender as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todas as crianças, tendo como objetivo o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento.

Oferecer oportunidades de participação a todas as crianças, considerando suas especificidades, e garantindo seus direitos aos meios sociais e culturais, é o papel de uma escola inclusiva. Nesse sentido, a educação inclusiva, sendo definida como “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21), propõe mudanças conceituais, metodológicas, atitudinais, físicas, necessárias a uma real transformação no espaço escolar a fim de certificar uma educação centrada no indivíduo e nas suas necessidades, proporcionando uma escola para todos.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que a escola é um espaço que todos fazem parte e são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas, ou seja, na instituição escolar a atividade lúdica pode ser considerada como estratégia importante para que o processo de inclusão seja relevante, tendo em vista que a brincadeira propicia situações que as crianças interajam, se comuniquem, aprendam a conviver com o outro, compartilhando ideias e opiniões, dividindo brinquedos e materiais, respeitando o colega, entre outros. Nesse contexto, o brincar é um momento essencial para que a criança conheça a si mesma e conheça o outro, mantendo relações de interação.

Nessa mesma direção, Vygotsky (1998) entende a brincadeira como uma atividade social do indivíduo, cuja natureza e origem específica são aspectos fundamentais para a construção de sua personalidade e a compreensão da realidade na qual está inserida, enfatizando a ação do brincar para o desenvolvimento do indivíduo, como, também, para a educação de pessoas com deficiência.

O desafio de considerar as especificidades das crianças com deficiência no intuito de promover a participação dessas em atividades lúdicas numa perspectiva inclusiva e não de integração, é o de garantir que elas não sejam excluídas pelos colegas, pelo contrário, que a brincadeira possa ser um meio de possibilidades para que as relações sociais e afetivas se ampliem, e que as crianças se respeitem, considerando que todas têm características e necessidades diferentes.

Sob esse viés, assumimos como perspectiva as possibilidades de práticas pedagógicas lúdicas, considerando a participação e a interação de crianças com deficiência, colaborando para um processo de inclusão, no qual todos possam participar, a sua maneira, das mesmas propostas pedagógicas.



3. Costurando os retalhos: o NEI e a atividade lúdica numa perspectiva inclusiva

De acordo com a proposta pedagógica do NEI (no prelo), a Educação Inclusiva somente se efetiva se as situações de aprendizagem puderem atender às demandas individuais e coletivas, por meio de ações/estratégias adequadas a cada situação não só da criança, do grupo, como também, da família.

A escola e a sala de vivência/referência são lugares da individualidade e da coletividade, por onde circulam as subjetividades do professor, da criança, e dos outros sujeitos que integram toda comunidade escolar, tais como: direção, coordenação, famílias, funcionários, dentre outros. É um espaço de cognição, sentimentos, afetos, relações; um lugar privilegiado de produção e construção do conhecimento, que suscita reflexão, revisão e transformação de verdades preconizadas pela ciência e pelo senso comum, de experiências, vivências e saberes de todos os atores, que como autores, participam da escola e devem ter o direito e acesso garantido.

Portanto, o professor do NEI, no contexto de uma escola inclusiva, deve lançar mão de estratégias de planejamento e atuação que possam responder às necessidades das crianças em seu percurso de aprender, ancorados numa reflexão que lhe permita decidir a respeito do que e do como a criança deve aprender.

Nesse sentido, o NEI entende que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações: no jogo, no faz de conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

De acordo com UFRN/Proposta Pedagógica (2004), o brincar é um dos eixos fundamentais trabalhados no NEI. Essa atividade é incorporada na prática da escola como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada no NEI como fator importante para o desenvolvimento da criança.

Para que as crianças possam viver situações reais, elaborando seus pensamentos, através das brincadeiras, o NEI dispõe de espaços reservados para que isso aconteça: a brinquedoteca, os parques e os cantos da sala, como o canto do faz de conta e os cantos dos jogos de Linguagem e de Matemática, o momento da ciranda de brinquedos de casa, que

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br



proporcionam aprendizagens significativas. Esses espaços possuem variedades de brinquedos classificados e agrupados de maneira organizada, segundo as propriedades e usos específicos.

Na brinquedoteca, por exemplo, existem vários “cantos”, onde os brinquedos são organizados: o canto do faz de conta, o do hospital, o da casinha, o da escola, o do salão de beleza, entre outros. Esses lugares possuem uma configuração visual e espacial que facilitam o desenvolvimento da imaginação, em que os móveis e os brinquedos são de fácil manipulação para permitirem a reorganização constante do local pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

Na rotina da escola, são planejados momentos para a brincadeira. Nesses momentos merece destaque a atitude do professor, atuando como: observador e participante ativo; interagindo com as crianças; conversando sobre as brincadeiras que vivenciaram o material que utilizaram os personagens que assumiram, as questões que se colocaram, e as crianças com as quais interagiram, objetivando um ensinar/aprender significativo, saudável e prazeroso.

Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em alguns momentos, observador e, em outros, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

Nesse sentido, percebemos a importância que o NEI confere ao brincar para as crianças, entendendo a brincadeira como importante para o desenvolvimento infantil, entendendo que esse momento é considerado livre: as crianças escolhem a hora de começar e terminar, os personagens que irão representar, o espaço e os brinquedos que serão utilizados e a brincadeira que irá ser vivenciada.

Dessa forma, a inclusão escolar se fundamenta na ideia de reconhecer e valorizar a diversidade como característica intrínseca para a formação de uma sociedade. Tendo como horizonte esse cenário, deve-se garantir o acesso e a permanência de todas as crianças por meio de participações ativas na prática pedagógica, apreciando as particularidades de cada indivíduo. Ao invés de participar de um processo de caráter excludente e segregativo, é importante que a criança perceba que pertence à escola, que faz parte da turma, que é aceita pelos colegas e professores. Diante disso, observamos que a atividade lúdica é uma estratégia importante para a inclusão.

Então, a colaboração entre os pares é primordial nesse processo, uma vez que a escola que se propõe inclusiva, atenda às necessidades das crianças com e sem deficiência, contribuindo para que a cooperação, a socialização, a sensibilidade e a aceitação estejam presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Todos os envolvidos nessa prática enriquecem em aprendizagens, visto que a colaboração entre os pares possibilita o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores em um ambiente rico e significativo.

4. Atividade lúdica e inclusão: um retalho dessa colcha

No transcorrer da pesquisa, Téo demonstrou satisfação em participar dos momentos de brincadeira, seja na brinquedoteca, no parque, nos cantos da sala (faz de conta e jogos), sempre buscando objetos do seu interesse.

A criança demonstrou gostar muito de utilizar chapéu e de ficar apreciando sua imagem no espelho, vivenciando, assim, papéis sociais e imaginários por meio do faz de conta.

Apreciou brincar com bolas e diferentes tipos de carrinhos, objetos que traz de casa com frequência. Compartilha, sem dificuldades, os brinquedos com seus colegas. Gosta de manusear ferramentas para fazer consertos nos objetos, martelando com cuidado os seus “reparos” nos brinquedos.

Apresentou interesse especial pelo momento do parque. Neste lugar, preferia brincar de subir e descer na casinha de madeira e nos brinquedos de plástico do local, ampliando a cada dia seu repertório de movimentos. Como, também, manuseava baldes e pazinhas com areia, mergulhando os utensílios no tanque de areia para sua enorme satisfação.

Participou dos momentos de faz de conta, observando os movimentos dos colegas e professoras, e por meio da imitação, interagiu com o grupo, sempre respeitando o outro em atitudes colaborativas. Explorou movimentos a partir de cantigas de roda e brincadeiras cantadas.

Desse modo, Téo participou de diferentes atividades lúdicas, demonstrando atitude cooperativa e solidária. Brincou explorando diversos objetos, brinquedos e brincadeiras na sala e/ou no parque, conhecendo algumas de suas possibilidades e limitações corporais, cuidando do seu próprio corpo e demonstrando cuidado em relação ao corpo do outro. Bem como, realizou movimentos necessários à utilização dos brinquedos do parque com certa autonomia e participou das brincadeiras propostas pelas professoras, respeitando as regras das brincadeiras, a sua maneira, e os colegas participantes das brincadeiras.

Nessas vivências, Téo interagiu com seus colegas, brincando junto, abraçando, alargando sorrisos e explorando atitudes de colaboração com seus pares de modo que experimentassem objetos, brinquedos e fantasias, vivenciando diferentes papéis sociais, explorando diversos movimentos na participação nas brincadeiras, saboreando a

(81) 3322.3221

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

amizade e aprendendo a conviver com o outro nas mais distintas experiências, garantindo, assim, que atuasse como ator do seu processo de desenvolvimento.

5. Arrematando a colcha: algumas considerações

Arrematando a colcha, observamos que Téo demonstrou interesse em participar de todos os momentos de brincadeira. Dessa forma, observamos avanços significativos no desenvolvimento dele, numa perspectiva de inclusão e interação.

Nos meandros do seu processo de aprendizagem, utilizando a atividade lúdica como fio condutor, Téo avançou no que diz respeito à apropriação da rotina da escola e aos laços afetivos construídos com professoras e colegas.

Apesar de ainda não ter desenvolvido a linguagem oral, Téo se utilizou de gestos e alguns sons para expressar sentimentos, desejos e prazer, nos momentos de música, história, no parque e nas atividades. Os pais também percebem evoluções de Téo destacando a sua apropriação do espaço escolar.

Os resultados da pesquisa sinalizam que as experiências propostas pela escola – brincadeiras no canto do faz de conta da sala de vivência/referência, parque e brinquedoteca possibilitaram acolhimento e interação significativa entre os pares envolvidos, contribuindo para que a inclusão fosse efetivada e as diferenças e diversidades existentes no grupo fossem aceitas e respeitadas.

Portanto, a brincadeira estando presente na escola trará inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças com deficiência, além de favorecer a interação entre todos, aproximando a criança com deficiência do seu meio, tão necessário para que se sinta membro do grupo, elemento fundamental para uma efetiva inclusão.

Por fim, podemos afirmar que as aprendizagens decorrentes desta experiência foram múltiplas, pois percebemos como reflexo das aprendizagens um genuíno entusiasmo, posto que os desafios foram enfrentados com alegria e prazer, “[...] o que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim, vida aqui e agora.” (FREIRE, 1983, p. 50).

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORBA, A.M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

KISHIMOTO, T.M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONTIEV, Alex N., LURIA, Alexander Romanovich, VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2004. [Mimeo].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica**. (No prelo).

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br



III CINTEDI

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

(83) 3322.3222
contato@cintedi.com.br
www.cintedi.com.br