



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS
IDENTIFICADAS COMO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CAMILA RAIMUNDA NUNES SOUSA MARTINS

BELÉM/PA

2023

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS
IDENTIFICADAS COMO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia,
Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Viviane Gislaine Caetano

Belém do Pará

2023

CAMILA RAIMUNDA NUNES SOUSA MARTINS

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS
IDENTIFICADAS COMO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Viviane Gislaine Caetano
Orientadora – UFPA

Prof.^a – Membro

Prof.^a – Membro

APROVADA EM: ____/____/____

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS IDENTIFICADAS COMO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Camila Raimunda Nunes Sousa Martins

RESUMO

O presente artigo procura analisar as contribuições da atividade lúdica no processo de formação e de inclusão de crianças identificadas como Público-Alvo da Educação Especial em uma escola da rede municipal de Belém. Deste modo o trabalho aborda o seguinte questionamento: como a ludicidade contribui para a inclusão da criança no espaço escolar? A escolha da temática se delineou a partir das minhas experiências de vida, pois desde a Educação Infantil ao ensino básico todas as experiências das quais me recordo foram aquelas com abordagens lúdicas aliadas com as experiências no estágio não remunerado, na qual tive a oportunidade de acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem. Os dados, coletados durante a experiência de estágio não obrigatório, foram analisados a partir das contribuições de Vygotsky (2010), Mazzotta (1996) e Jannuzzi (1992) entre outros. Ao final do trabalho se constatou que o lúdico tem sido uma ferramenta importante quando se trata de inclusão e de aprendizagem.

Palavras-chave: lúdico; jogos; inclusão; educação especial.

ABSTRAC

This article seeks to analyze the contributions of playful activities in the process of training and inclusion of children identified as the target audience of special education in a school in the municipal network of Belém. In this way, the work addresses the following question: How does playfulness contribute to the inclusion of the child in the school space? The choice of theme was based on my life experiences, since from kindergarten to basic education, all the experiences that I remember were those with playful approaches, combined with the experiences in the unpaid internship, in which I had the opportunity to accompany students with learning problems. The data, collected during the non-mandatory internship experience, were analyzed based on the contributions of Vygotsky (2010), Mazzotta (1996) and Jannuzzi (1992). At the end of the work it was found that the ludic has been an important tool when it comes to inclusion and learning.

Keywords: playful; games; inclusion; special educat.

INTRODUÇÃO

O texto discute a ludicidade no processo de inclusão escolar. A escolha desse assunto surgiu com base na observação não participante das minhas memórias auxiliadas por fotografias do meu estágio não obrigatório, pois desde a Educação Infantil até o término do ensino básico todas as práticas pedagógicas – que me recordo – foram aquelas com viés lúdico associado com a vivência no estágio remunerado, que me possibilitou acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Cumprе salientar que, durante muitos anos a educação inclusiva era vista como um local de assistencialismo, em que a criança frequentava um espaço para somente brincar, passar tempo e ser cuidada. Logo, o desenvolvimento que era oferecido para criança era levado sempre como algo não sério, pois não havia propósito algum.

Desse modo, é importante refletir sobre os seguintes pontos: o brincar na educação especial é evidenciado como uma ferramenta que auxilia a criança no seu meio; quando de fato essa criança, que faz parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), é incluída em uma turma de ensino regular com outras crianças que não fazem parte do PAEE; como é o seu desenvolvimento naquele espaço de ensino. Sendo assim, o problema central é: como a ludicidade contribui para a inclusão da criança no espaço escolar?

Neste sentido, delineamos como objetivo geral: analisar as contribuições da atividade lúdica no processo de formação e de inclusão de crianças identificadas como Público-Alvo da Educação Especial em uma escola da rede municipal de Belém. E, como objetivos específicos: i) delinear o histórico da educação especial no Brasil; ii) discutir a ludicidade no processo de inclusão de alunos PAEE; iii) analisar as possibilidades da ludicidade enquanto instrumento para inclusão do aluno PAEE, a partir da experiência estágio não remunerado.

Os dados foram coletados durante a experiência de estágio não obrigatório e analisados a partir das contribuições de Kishimoto (1999), Vygotsky (2010), Mazzotta (1996) e Jannuzzi (1992), entre outros.

Para melhor organização, o texto foi organizado em seções: a primeira seção “História da Educação Especial no Brasil” retrata um breve histórico da educação especial no país até os dias atuais; a segunda seção “A ludicidade na inclusão” discute o lúdico no processo de inclusão dos alunos; a terceira seção “Relato e análise de experiência em uma escola municipal de Belém do Pará”, o foco está na descrição e na análise das experiências vividas na escola municipal da capital do Estado do Pará. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para demonstrar as contribuições da ludicidade no processo de inclusão, é importante inicialmente descrever o contexto em que essa educação percorreu para chegar no modelo educacional que se tem presentemente.

No Brasil, a educação especial surge timidamente no início do século XIX, em que suas histórias eram baseadas especialmente em lutas e correntes sociais. Nesse viés, a modalidade educação especial teve no seu início fortes influências europeias, onde se visava normalizar, padronizar, reabilitar, civilizar etc., as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência ou limitação (MAZZOTTA, 1996).

Nesse âmbito, surge o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant, em 1854, que tinha o intuito de ministrar instruções primárias e algumas secundárias para crianças cegas (JANNUZZI, 1992). A ideia de instalar uma escola para essas crianças surgiu do jovem José Álvares de Azevedo, cego desde o nascimento, que estudou durante seis anos em uma renomada escola de Paris e, quando retornou ao Brasil, tornou-se professor de história. Azevedo, anos antes, em 1825, conheceu o médico José Francisco Xavier Sigaud, que tinha uma filha chamada Adélia Sigaud também com deficiência visual, Azevedo então ajudou a menina em sua educação e obteve grandes progressos, que chamou a atenção do imperador Dom Pedro II, que aprovou o decreto Imperial para a criação do instituto (MAZZOTTA, 1996).

Segundo Jannuzzi (1992), em 1857 foi criado outro estabelecimento, agora, o Instituto dos Surdos-Mudos, sob direção do francês Édouard Huet Merlo, também sob o governo de Dom Pedro II, hoje denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir desse período, no Brasil surgem várias instituições abrangendo também o ensino para estudantes com deficiência.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial nomeiam esse período de segregação, pelo forte caráter de reclusão das pessoas com deficiência em ambientes separados, que compreende a segunda metade de 1800 e os anos iniciais de 1900, o caráter do atendimento era assistencial e filantrópico, já que não tinha finalidade pedagógica, mas de proteção dos membros da sociedade, por meio da reclusão das pessoas ditas anormais (BRASIL, 2001).

A história da educação especial no Brasil pode ser subdividida em dois momentos. O primeiro que se inicia em 1854 e vai até 1956 na qual surgiram as instituições de ensino particulares, como já mencionada, uma delas é o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual

Instituto Benjamin Constant). É importante frisar, também, que entre as décadas de 30 e 50 já havia sido criado a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas coordenadas pela psicóloga e educadora Helena Antipoff bem como a expansão desses institutos (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995). O segundo momento, que inicia em 1957 até 1993, é marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional, em que se nota um investimento financeiro pelas secretarias de educação e uma forte campanha em apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Sobre esse período se pode relatar:

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995, p. 5).

Esse período também é marcado pela forte luta dos pais e dos educadores para uma melhoria na educação e nos direitos dessas pessoas, logo, esses movimentos sociais levaram o estado a acrescentar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961) e n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) leis que estabeleciam o direito de educação às pessoas com necessidades especiais. Para que, os mesmos pudessem se encaixar no sistema de educação (BRASIL, 1971).

Ou seja, nessa época prevalecia o pensamento de que o estudante deveria se moldar ao ensino ofertado e não que o espaço educacional se adaptasse para incluir aquele estudante no ambiente escolar. Também se defendia a ideia de que como o ensino havia se expandido e que a matrícula de estudantes de 7 a 11 anos se tornava obrigatória, o conceito de deficiência havia sido confundido com as questões sociais econômicas em que aquele indivíduo estava inserido (BUENO, 1994). Desse modo, no mesmo momento em que havia ocorrido um avanço na questão desses educandos com deficiência de frequentarem o espaço escolar, acontecia também a segregação desses estudantes, pois não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais colegas.

Os fatos que levaram o governo a ter um olhar para a educação dessas pessoas de modo que as incluíssem no ensino e garantisse a educação como um direito. Nesse sentido, a educação especial ganha um espaço na LDB, Capítulo III, Título X,

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, s/p).

Desse modo, a educação para essas pessoas passou a fazer papel integrador enquanto sua demanda foi aumentando, no qual as iniciativas privadas também teriam incentivos do governo para atender a essa demanda.

Após esse período, em 1986, o termo que mencionava “alunos excepcionais” foi substituído por “portadores de necessidades especiais”, onde o Ministério da Educação desempenhava a função no que tangia a educação especial no país (SASSAKI, 1997). Com isso, houve uma “preocupação” desses cuidados com os estudantes, tanto nas escolas, como também nos lares e na sociedade, e, com isso, em 1988, esses educandos ganharam visibilidade também na Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo incluídos no documento e garantindo o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Portanto, a partir da Constituição Federal, Título VIII, Art. 208,

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – inciso 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.
- V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, s/p).

Compreende-se então, que é dever do Estado oferecer ensino gratuito e de qualidade nas redes de ensino, de modo especial para os educandos que possuem necessidades especiais, a fim de que se desenvolvam suas capacidades, desde que também respeite as limitações daquele estudante (BRASIL, 1988). Atendendo a esse modelo de ensino, o país assume papel integrador conforme o crescimento de atendimento aumentava, no qual o objetivo era reabilitar esses estudantes para que eles soubessem ser integrados na sociedade dita como “normal”.

Consoante ao art. 15, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8.069/90, “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, p. 20).

Nesse sentido, tendo em vista que o ECA também assegura que toda criança e adolescente possuem direitos, é imprescindível que eles obtenham uma educação inclusiva e libertadora, em que possam explorar seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades mediante jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem (BRASIL, 1990).

Quatro após a criação do ECA, em 1994, ocorre na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecida por “Declaração de Salamanca”, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), esse evento contou com a presença

de 88 governos e 25 organizações internacionais, no qual em assembleia ficou decidido

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. viii- ix).

Sendo assim, a Declaração de Salamanca evidencia que toda criança tem direito de desenvolver suas habilidades, seja física, cognitiva ou motora. E que ainda, sejam integradas no ambiente escolar em classes comuns de ensino com respeito às suas particularidades (UNESCO, 1994). A declaração, até os dias atuais, é um dos documentos mais importantes no que rege a inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Com o objetivo de reorganizar o ensino, em 2001, o Ministério da Educação expõe as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é notada na sua amplitude, ou seja, aborda todos os conceitos sobre a temática de educação especial e afirma que todos os estudantes que possuem algum tipo de mobilidade física ou cognitiva, necessidades especiais tenham um ensino de qualidade e inclusivo, independente do seu grau de comprometimento (BRASIL, 2001).

Em suma, é notório que a luta pela inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência é constante e que a mesma não é vista como uma ação neutra ou tem sua importância destacada. Ao longo dos anos houve muitos avanços, mas ainda é necessário muito mais para que esses estudantes obtenham uma educação de qualidade e que as incluam em sala de aula regular como os demais colegas. E que o corpo escolar os acolham de maneira inclusiva, oferecendo aprendizagem de maneira prazerosa e libertadora.

Para isso, na próxima seção, abordaremos as possibilidades para um modelo de inclusão, a partir de práticas de ensino e aprendizagem por meio da ludicidade em salas regulares de ensino e no AEE.

2. A LUDICIDADE NA INCLUSÃO

Segundo Vygotsky (2010), o lúdico, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e o brincar são elementos que fazem parte da vida das crianças, com uma importância significativa para seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, devem ser utilizados e entendidos como possibilidades, tanto nas escolas com jogos e brincadeiras educativos, quanto no dia a dia do brincante. Diante disso, antes de discutirmos a sua importância no contexto da sala de aula, faremos a definição conceitual de cada um deles.

O termo “lúdico” vem do latim “ludus” que significa jogos, brincar, brincadeiras, divertimentos relacionados ao ato de brincar, Dantas (1998, p. 111) afirma que se refere à “função de brincar (de uma forma livre e individual)”. É costume atribuir o lúdico a um fato divertido e prazeroso, todavia o que pode ser divertido para alguém, pode não ser para outro, é preciso ter cautela e conhecer os estímulos favoráveis daquela criança e levar em consideração o espírito competitivo de quem pratica (HUIZINGA 2008). Ao desenvolvê-lo, o indivíduo se apropria de novos conhecimentos, seja individual ou em grupo (VYGOTSKY, 2010).

O jogo está no dia a dia de qualquer criança, tornando-se assim parte integrante da sua vida, contribuindo para que ela se desenvolva e faça grandes descobertas por meio do ato de jogar. Há uma variedade de jogos, que contêm regras a serem seguidas, tanto um jogo de Xadrez quanto um de Amarelinha, ambas têm regras. Esses jogos têm o intuito de estimular o prazer do jogador e desenvolver atividades cognitivas e que apesar de ser um ato livre é sério em determinados momentos, pois o jogo requer uma atenção lúdica do jogador.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Ao usar a quadilha para a apreensão de noções de conjunto, de pares ímpares ou o boliche, para a construção de números, estão presentes propriedades metafóricas do jogo, que possibilitam à criança o acesso a vários tipos de conhecimentos e habilidades (KISHIMOTO, 2010, p. 41).

Portanto, a definição de jogo pode ser entendida como afirma Kishimoto (2010), “o jogo infantil só pode ser jogo quando é escolhido livre e espontaneamente pela criança, caso contrário é trabalho ou ensino.”. Nesse sentido, o brinquedo é o objeto que dá suporte à brincadeira, eles podem ser estruturados ou não estruturados.

Por brinquedos estruturados se entendem aqueles brinquedos produzidos em larga escala, em que a maioria deles está tudo pronto, basta a criança saber manuseá-los para ser utilizado, logo, a criança se torna uma mera expectadora, pois não interage com o objeto e não consegue criar com ele (BURCKARDT; COSTA; KUNZ, 2018). Por outro lado, os brinquedos não estruturados são aqueles em que a criança utiliza a sua imaginação e cria a

sua própria brincadeira usando materiais dispostos a ela, portanto, qualquer objeto disposto a criança como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue e novelos de lã ao utilizar sua imaginação pode ser definido como brinquedo não estruturado (FOCHI, 2018).

Os brinquedos podem ser usados de diversas maneiras e não têm regras específicas, mas a criança usa suas próprias regras na hora da brincadeira com a criatividade para brincar e também simular situações do dia a dia, por exemplo, quando a criança brinca de boneca (mãe e filha), de comidinha etc., são situações que ela vê em casa e faz na brincadeira, com isso, estabelece suas próprias regrinhas. Por isso, o brinquedo é tão importante.

Há inúmeros tipos de brincadeiras, que podem englobar tanto brinquedos quanto jogos. Para Vygotsky (1988) existem dois elementos importantes na brincadeira:

A situação imaginária e as regras. Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Há um processo que vai de situações imaginárias explícitas, com regras implícitas, às situações implícitas, com regras explícitas. Por exemplo, a criação imita um motorista de trem que vai de um lugar para outro, mudando o roteiro conforme suas regras implícitas. No jogo de futebol, as regras são explícitas, mas a situação varia conforme a estratégia adotada pelos participantes (VYGOSTSKI, 1988, p. 43, grifo nosso).

É importante ressaltar que nos primeiros anos de vida de uma criança, a brincadeira precisa ser uma atividade predominante para construir o desenvolvimento por meio do imaginário. E, com isso, a criança expressa iniciativa e seus desejos. As brincadeiras de “faz de conta” são simbólicas e são as que mais evidenciam as situações imaginárias e expressam regras implícitas que se materializam no campo das brincadeiras.

Se os desejos da criança têm, por exemplo, o objetivo de ocupar o lugar da mãe, ela vai suprir esses desejos na brincadeira em uma situação ilusória. Ou seja, por meio das brincadeiras com outras crianças (ou não) se tem a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação e abrir a porta para um ser mais intelectual e tenha bons diálogos para o mundo que o espera porque além de brincar a criança também vai desenvolvendo essas habilidades.

O brincar de fato assume um papel de extrema importância na vida de qualquer criança, pois segundo Santos e Santos (2016) brincar é viver, essa é uma afirmativa bem-aceita e usada, pois o brincar faz parte da história da humanidade. A maioria das crianças gostam de brincar e quando brincam sentem prazer e alegria, embora algumas crianças brincam para controlar as tristezas e as angústias, o ato de brincar serve também como uma atividade terapêutica e recreativa (VYGOTSKY, 2010). Ainda Vygotsky (1988) saliente que é possível entender que pela visão filosófica, o brincar se faz contrário a razão e

a emoção e que em certo trajeto do caminho as duas se unem de modo que faz com que a criança descubra melhor sobre as adversidades da vida atrás dessa ação.

Segundo Vygotsky (2010) ocorre uma relação recíproca, na qual a criança se desenvolve em um contexto de interação social, quando as informações ou as experiências são internalizadas; assim reestrutura as ações sobre os objetos, reorganizando o plano interno e resultando em transformações mentais. Ou seja, é notório que a interação social é um fator primordial para o desenvolvimento do indivíduo desde os seus primeiros anos de vida. Para Santos (1997, p. 12), “O lúdico possibilita a construção do conhecimento, auxilia a aprendizagem, na idealização do desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de melhorar o bem-estar social e a saúde mental do educando com necessidades especiais.”.

Vygotsky (2010, p.117-118, grifo nosso) diz que o:

primeiro paradoxo contido no brinquedo é que **a criança opera com um significado alienado a uma situação real**. O segundo é que, no brinquedo **a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer**, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

Assim dizendo, no jogo, a criança age de maneira mais espontânea possível. É nesse momento que ela toma controle das ações e da forma que gostaria de agir diante da situação das regras de um determinado jogo, é nesse seguimento que a mesma se sentirá instigada a agir de forma contrária e assim expressar sua liberdade em qualquer situação. Para tanto, é válido notar esses exemplos nos estudantes PAEE, em que ele se assegura em algum brinquedo ou objeto, como forma de garantir sua segurança, pois está em processo de inclusão no ambiente escolar.

Para Vygostky (2010), a definição do brinquedo, como instrumento de prazer das crianças, é uma atitude incorreta, pois o autor afirma que há muitas outras atividades que dão prazer a uma criança “Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.” (VYGOSTKY, 2010, p. 122).

A criança usa o brinquedo para se expressar, para reproduzir cenas que ela vivencia no seu mundo real, não é como se fosse uma brincadeira, mas sim uma encenação do seu mundo, ela usa o brinquedo como forma de reprodução, como se ela estivesse vivenciando aquilo de verdade (VYGOSTKY, 2010). Por exemplo, uma criança ao brincar de boneca, em nossa percepção estaria apenas brincando, mas no pensamento dela, ela teria a mesma idade da mãe e aquele boneca seria como se fosse sua filha de verdade, que a própria tem que

cuidar, alimentar, como fazem com ela.

Logo, a importância do brincar independe do espaço, do tempo e do seu contexto histórico, vai muito mais além, em qualquer situação a criança vai desenvolver a vontade de brincar, jogar e se expressar por meio da imaginação e do lúdico (KISHIMOTO 2002; VYGOTSKY, 2010).

3. RELATO E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELÉM DO PARÁ

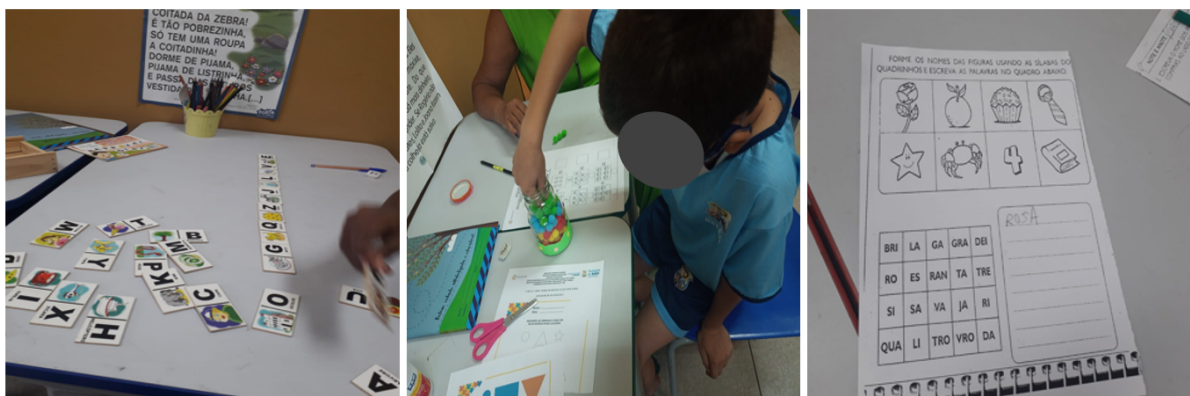
Os dados foram coletados no estágio não obrigatório em uma escola da rede municipal de Belém com estudantes identificados como sendo PAEE, no qual será analisado o desenvolvimento de dois estudantes, que usamos os nomes fictícios João e Maria.

3.1 JOÃO

O estudante João, embora ainda não tenha laudo, é identificado pela comunidade escolar como sendo pertencente ao PAEE, por apresentar dificuldades significativas de aprendizagem, de interação e de linguagem com difícil compreensão.

A partir do primeiro contato com a escola, a professora da sala de recursos multifuncionais indicou que acompanhássemos o João por um período. O tempo de interação com esse estudante durou dois meses e, no decorrer das aulas, percebemos que o estudante tinha um interesse particular por jogos, tais como: caça-palavras, cartas (que envolvessem números como o UNO e Dominó) e o jogo da memória, que o objetivo era encontrar os pares dos objetos, em que a professora regente distribuía em sala de aula atividades que envolvessem estimular o espírito competitivo dos alunos.

Figura 1 - Desenvolvimento das atividades lúdicas – aluno João



Fonte: acervo da autora.

Vygotsky (2010) ressalta que os jogos lúdicos não podem ser compreendidos somente como uma atividade que proporciona prazer, os jogos também estimulam o significado especial para estimular também sua imaginação e encenar ou reproduzir algum fato da realidade. Para João, conquistar a vitória era seu principal objetivo, além de ser estimulado em sala de aula, ele tinha o acompanhamento em seu contra-turno pelas professoras do AEE, que aplicavam atividades para desenvolver suas habilidades, e despertar ainda mais seus interesses de modo que João aprendesse e, ao mesmo tempo, pudesse se divertir.

No primeiro mês de acompanhamento com o João, percebemos que ele já conseguia desenvolver algumas atividades com autonomia, como: noções de espaço no caderno, copiar o que estava escrito no quadro, ler algumas palavras simples e separá-las e, principalmente, socializar com seus colegas e professora. Notamos que, no segundo mês de acompanhamento, João estava com mais interesse de aprender e foi utilizado atividades para que pudesse completar com sílabas complexas, por exemplo: prato, blusa, palha, entre outros, além de ser sempre utilizado recursos lúdicos para melhor entendimento.

Além disso, o uso de imagens ilustrativas para que fossem associadas à palavra pretendida, desse modo, João já conseguia construir algumas palavras sozinho e, assim, acompanhar seus colegas de turma no que diz respeito à escrita. Para as operações matemáticas, aplicou-se o jogo UNO cujo intuito era fazer com que João soubesse diferenciar o número e interagir com a turma, também foi aplicada atividades de somar com materiais concretos que o desafiavam na contagem dos números e agrupá-los para fazer a soma.

3.2 MARIA

A estudante Maria possui Classificação Internacional de Doenças (CID), F84+F72, que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à Deficiência Intelectual (DI).

Para Maria, o processo de inclusão no espaço escolar ocorreu de forma mais lenta, pois a mesma não frequentava todos os dias a escola e seu tempo no espaço escolar era equivalente a 45 minutos, o tempo que a professora da sala multifuncional fazia os atendimentos especializados individualmente para que Maria pudesse se acostumar com o meio, com os colegas e com os professores.

Em suas primeiras interações, a estudante estranhou a nova rotina e o ambiente que estava inserida, e não conseguia interagir, a partir de muitas tentativas com atividades envolvendo brinquedos e livros, descobrimos que Maria gostava de brincar de bola, com balões e o movimento dos objetos. E, então, nesse sentido, foi estimulado para Maria a ação de jogar bola/balão para que a mesma jogasse e fosse em busca para pegá-lo novamente,

como uma forma de estimular sua coordenação motora por meio do movimento de pegar e de arremessar, fato este que nos levou a compreender que o interesse da estudante estava voltado para atividades que envolvessem jogar e, em seguida, buscar a bola, os balões e os objetos que pudessem girar, voar e se movimentar.

Vygotsky (2010) afirma que o brincar auxilia o indivíduo para compreender melhor as diferenças da vida por meio dessa ação. Quando percebemos que a coordenação motora de Maria estava melhorando por meio desses pequenos movimentos, foi acrescentado atividades que envolvessem a bola (o objeto que ela mais se identificava) e que despertasse o desejo de fazer aquela bola entrar na cestinha.

Em seguida, em uma aula de Educação Física, percebemos também que Maria gostava de interagir com seus colegas por meio da corrida e do movimento de jogar a bola para que alguém pudesse pegar e jogar para ela. Esses movimentos de jogar e depois ir em direção ao objeto para pegar novamente, ajudou Maria a se locomover melhor no espaço escolar, interagir com seus colegas e professores e obter coordenação motora para desenvolver outras possíveis atividades.

Posteriormente, isso mostrou que as atividades que para muitos pareciam sem sentido, para Maria havia significado, tinha propósito e estava auxiliando seu desenvolvimento físico e mental, pois após um período Maria já ouvia os comandos como: “pega a bola”, “joga” e para quem estava a auxiliando foi uma grande conquista, o brincar favorece também os aspectos físicos principalmente para aqueles indivíduos tidos como incapazes de realizar qualquer atividade física.

Figura 2 - Desenvolvimento das atividades lúdicas – aluna Maria



Fonte: acervo da autora.

Além do jogo da bola, notamos que a estudante gostava de ouvir histórias e brincar com objetos que emitissem algum tipo sonoro, então, na sala de recursos multifuncional foi utilizado um relógio para estimular Maria a contar os números. Ainda para aguçar Maria, utilizamos também cantigas para que a estudante pudesse demonstrar suas emoções, e observamos que algumas cantigas deixavam Maria entusiasmada, fato que a instruiu a bater palminhas para demonstrar que naquele momento estava feliz com a cantiga, logo, corroboro quando Vygotsky (2010) diz que o brinquedo não é só somente um objeto qualquer sem qualquer tipo de significado.

Em vista disso, percebemos que por meio dos jogos e das atividades lúdicas, a interação de João e Maria, ambos com sua turma e professora ficaram cada vez mais fortes e que seus desenvolvimentos e suas habilidades puderam ficar mais visíveis. É notório que os jogos, principalmente aqueles que estimulam a competição e a socialização foram os mais utilizados no suporte de ensino do aluno João, pois aquela ação despertava seu interesse, e que para Maria os jogos e as brincadeiras com bola e objetos que se movimentam serviram de apoio para desenvolver sua coordenação motora e interação com o meio e com o outro.

É fato que é necessário investigar do que a criança gosta ou o que mais desperta seu interesse para assim, poder iniciar o processo que visa desenvolver suas habilidades físicas, sociais e mentais de modo que essa criança aprenda de forma leve e tranquila, sem despertar

trauma e superar quaisquer obstáculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz dessas considerações, ressaltamos que embora tenha ocorrido alguns avanços, constatamos, mediante a experiência no estágio não obrigatório e, por meio, de leituras em livros e artigos de periódicos sobre o tema estudado que trata da ludicidade no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, que ainda é um desafio no âmbito educacional utilizar essas práticas lúdicas como ferramenta que dê auxílio e suporte ao professor na hora de desenvolver conteúdos em sala.

Além disso, o trabalho buscou analisar as vivências de maneira particular em uma escola da rede municipal de ensino por meio de atividades, principalmente, da ludicidade como ferramenta principal para inclusão dessas crianças no ambiente educacional. Em vista disso, percebemos que os resultados questionados no começo desse trabalho obteve resultados positivos.

Ao longo do tempo compreende-se que o processo de ensino vem se modificando e trazendo novas maneiras para mediação do conhecimento, por meio da didática, da forma de ensinar, dos materiais utilizados, como recursos de aprendizagem, da interação e da autonomia dos alunos em ambientes escolares.

Nesse contexto, torna-se imprescindível inteirar que o lúdico precisa ser visto como uma ferramenta de aprendizagem para melhor evolução e inclusão, e não somente como atividade de recreação, pois a ludicidade foi e ainda é interpretada por alguns (pais e professores), como algo não sério, atividade de faz de conta, perda de tempo e que não são relevantes. As atividades lúdicas proporcionam não só prazer, bem como estimulam habilidades de modo que garantem um bom desempenho nas relações sociais, na memorização, na imaginação, no respeito as diversidades e na obediência de regras e de comandos no contexto educacional.

Consequentemente, após compreender que de fato, a ludicidade é um significativo caminho para se chegar a resultados positivos, tanto na interação, como no desenvolvimento do discente, em sala de aula regular e no AEE.

Mediante a isto, afirmamos que ainda há muito a ser estudado sobre essa temática, em que essas ações pedagógicas deverão ser analisadas como um ato de estímulo para o desenvolvimento desses alunos e também como uma ferramenta de não só para os professores regentes em sala de aula regular, bem como ferramenta de apoio para os pais e/ou

responsáveis desse aluno trabalharem em casa, sempre considerando o estímulo positivo e as preferências da criança naquela atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC:SEESP, 2001.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. *In*: ALENCAR, S. (Org.). **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BURCKARDT, E. V., COSTA, L. C. da; KUNZ, E. As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 278-294, julho/2018.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. *In*: KISHIMOTO, TM (Org.). **Brincar e suasteorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FOCHI, P. S. **O brincar Heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI, 2018.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 03. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SANTOS, S, M.P. dos. (Org). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, R. G. de M. **Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca**. Aracaju: Faculdade São Luís de França, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, 02. ed., São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 07. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC Nº 20/2023 - FACEDUCACA (11.32.03)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/08/2023 20:32)

VIVIANE GISLAINE CAETANO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.32)
Matrícula: ###711#0

(Assinado digitalmente em 02/08/2023 21:00)

CAMILA RAIMUNDA NUNES SOUSA MARTINS
DISCENTE
Matrícula: 2019#####4

Visualize o documento original em <https://sipac.ufpa.br/documentos/> informando seu número: 20, ano: 2023, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC, data de emissão: 02/08/2023 e o código de verificação:
5be909bf8a