



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010

Semestral

Artigo:

**O LÚDICO COMO FATOR DE INCLUSÃO NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DA PESSOA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL
ESPECIAL NO ESPAÇO ESCOLAR**

Autores:

Rudinei Barichello Augusti¹
Rosilei Heck Lauschner²

¹ Rudinei Barichello Augusti, Licenciado em Filosofia, Especialista em Filosofia e Mestre em Educação. Professor de Filosofia da Educação II e Metodologia da Pesquisa Jurídica da FAI Faculdades de Itapiranga/SC. E-mail: rudinei.augusti@gmail.com

² Rosilei Heck Lauschner, Acadêmica do 10º semestre do Curso de Pedagogia da FAI Faculdades de Itapiranga/SC. E-mail: rosilei.hl@gmail.com

O LÚDICO COMO FATOR DE INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA PESSOA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Resumo: Esta produção reflete os diversos fatores que necessitam ser estudados referente à inclusão de pessoas com dificuldades de aprendizagem nos espaços escolares. O termo inclusão está presente na contemporaneidade quando se discute educação. Existem muitos comentários e reflexões em prol do mesmo. Diversificados documentos regulamentam em forma de lei, o direito de qualquer indivíduo com alguma necessidade especial de receber um atendimento diferenciado nos espaços escolares. O processo de ensino aprendizagem, por sua vez, deve e pode ser realizado de maneira mais dinâmica, prazerosa, e porque não dizer, lúdica. Através da brincadeira, do jogo e do brinquedo a captação de informações é mais relevante. Estas atividades diversificadas oportunizam a criança a imaginar e a criar um mundo lúdico, na qual, ela estabelece as próprias regras e, logicamente amplia a sua personalidade, autonomia e interação social.

Palavras-chave: Lúdico, Ensino-aprendizagem, Inclusão.

Abstract: This production reflects the many factors that need to be studied concerning the inclusion of people with learning difficulties in school spaces. The term inclusion is present in contemporary times when discussing education. There are many comments and thoughts in support of it. Diverse documents as a law regulating the right of any individual with any special needs to receive a distinguished service in school spaces. The process of teaching and learning, in turn, should and can be accomplished in a more dynamic, enjoyable, and why not say, entertaining. Through play, game and toy capture information is more relevant. These diversified activities nurture the child to imagine and create a playful world in which it establishes its own rules and, logically extends to his personality, autonomy and social interaction.

Key words: Playful, Teaching and Learning, Inclusion

Existiu uma singela realidade quando se falava de uma Pedagogia e da Educação Tradicional. Aprisionavam as crianças dentro do seu cerne, em seu mais íntimo desejo do não querer ser. O indivíduo era sujeitado. Fazia tudo o que os outros mandavam. Não tinha o direito de opinar. Trancafiava sua boca para não ser
er mastigado/castigado por atitudes e falas consideradas impróprias para a ocasião. Na Modernidade (Séc. XVII), o sujeito torna-se essencialmente um ser racional. Desvenda o mundo com outros olhos. É visto como um indivíduo mais “localizado e definido” (HALL, 2003, p.30). Assim, ocorre a centralização do sujeito antropológico. Mas muitas indagações permanecem sem respostas.

Eis a grande pergunta que continua a ser feita; Como educar, como ensinar? Platão já não nos dizia que, para aprender, o desejo deveria ser livre? “Num homem livre não há, absolutamente, o objeto de estudo cujo estudo deva ser acompanhado por um comportamento servil. Se, de fato, para o corpo os trabalhos impostos pela força não têm nenhum efeito aflitivo, na alma, ao contrário, nenhum estudo forçado se estabelece de forma permanente (CORDIÉ, 2001, p. 37).

Surdi (2001), salienta que foi através da ciência moderna que surgiu o paradigma moderno da educação. Esta foi baseada pela cosmologia científica de Newton, a matemática e na física mecânica. Entendiam que o mundo mecânico precisasse ter início, meio e fim, para obter uma ordem racional e para que se pudesse verificar a ordem funcional das coisas.

No século XIX e XX, surge, então, a Pedagogia da Escola Nova. A mesma procurou retirar os alunos do vidro do ambiente escolar, ou seja, buscou-se dar mais liberdade e autonomia de expressão aos educandos. A superação da ciência moderna contribuiu para que isso ocorresse. Oportunizou, ao aluno a não fragmentação dos saberes, na qual, esta respeitaria o meio em que o educando vive. Sendo que, o ensino/aprendizagem destes alunos seria permeado pelo meio natural. “Dessa forma o corpo do aluno é valorizado, porém, não como sujeito e sim, como objeto, que deve ser mais eficiente nas suas ações” (GOLLER, 1998, p. 77).

Ampliando estas ações, a criança tornar-se um sujeito da educação, ou seja, o centro do processo. Esta criança tem a oportunidade de despertar a sua curiosidade e atenção sem ser repreendida em sua atividade lúdica pelo professor. O professor, por sua vez, torna-se mediador e/ou facilitador destas aprendizagens e/ou construção de conteúdos. Aranha (1996, p. 68), relacionado ao conteúdo escreve que “se o processo do conhecimento é mais importante do que o produto, o conteúdo que é o objeto de aprendizagem, precisa ser compreendido, não decorado”. Piaget concorda enfatizando que cada criança possui um determinado processo de desenvolvimento mental, na qual o real na mente da mesma acontece em forma de estágios. Surgindo que a criança deve partir do concreto para o abstrato para um melhor e mais ampliado de ensino/aprendizagem.

Esta passagem do concreto para o abstrato já vem sendo seguido desde a vertente bíblica e vertente greco-romana que dão as nascentes da Modernidade. A vertente Bíblica faz com que os homens se curvassem a Deus sobre todas as coisas em uma atitude de submissão. “Moises é o condutor do povo em sua libertação e na celebração do pacto da aliança. [...] A Sabedoria na Bíblia é o saber do povo” (MARQUES, 1993, p. 19). Já na vertente Greco-Romana, acreditavam que a experiência originária provinha do “homem diante da natureza”, ou seja, a alma diante das coisas: dualismo antropológico, a historicidade física”. O povo seguia o concreto, para que, posteriormente, pudesse construir esta sabedoria, que naquela época da vertente bíblica já era pré-estabelecida e na vertente Greco-Romana estava por ser descoberta.

Mesmo pré-estabelecidas determinadas sabedorias, o sujeito criava a sua própria identidade, baseada nestas verdades repassadas culturalmente pelos antepassados. A modernidade estruturou-se a partir destas duas vertentes. Portanto, o ser racional tornar-se-ia individualista. Tudo isso porque o indivíduo conseguiu libertar-se de seus apoios estáveis nas tradições e estruturas (HALL, 2003). Com

esta libertação “a liberdade da pessoa alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para trás, para qualquer ação ou pensamento passado”.

Raymond Williams sintetiza essa imersão do sujeito moderno como

A emergência de noções de individualismo, no sentido moderno, pode ser relacionada ao colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval. No movimento geral contra o feudalismo houve uma nova ênfase na existência pessoal do homem, acima e além de seu lugar e sua função numa rígida sociedade hierárquica. Houve uma ênfase similar, no Protestantismo, na relação direta e individual do homem com Deus, em oposição a esta relação mediada pela Igreja. Mas foi só ao final do século XVII e no século XVIII que um novo modo de análise, na Lógica e na Matemática, postulou o indivíduo como a entidade maior [...] a partir da qual outras categorias [...] eram derivadas. O pensamento político do Iluminismo seguiu principalmente este modelo. O argumento começava com os indivíduos, que tinham uma existência primária e inicial. As leis e as formas de sociedade eram deles derivadas: por submissão, como em Hobbes; por contrato ou consentimento, ou pela versão da lei natural, no pensamento liberal (1976, p. 135-6).

Mas foi a partir do Século XIX que emergiu uma concepção mais social do sujeito. No entanto, a identidade do mesmo começou a fragmentar-se e/ou deslocar-se pelas rupturas do conhecimento. Transcorrem então, para a descentralização do sujeito, cinco grandes avanços na teoria do pensamento moderno.

A primeira descentralização refere-se às tradições do pensamento marxista. Hall (2003) afirma que os homens escrevem sua própria história, porém, apenas a fazem com as condições que lhes são dadas. Isso significa que Marx não queria saber do sujeito empírico, que busca saber, buscar, mas que utiliza recursos materiais e culturais que já fora passado pelos antepassados, pois para Marx, não é a consciência que determina a ação, e sim, a historicidade das ações humanas, bem como a luta de classes (marxismo dialético histórico) é que determinam a vida em sociedade. Assim, percebe-se que a dialética de Marx não era simplesmente um método para alcançar a verdade, mas sim, uma “concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo (Gadotti, 2004, p. 98)”. Acreditava que o homem era moldado pelo meio em que vive (Gadotti, 2004).

Althusser (1918 – 1989), o estruturalista marxista, destacou que Marx ao colocar as relações sociais a frente de tudo desencadeou duas proposições-chave da filosofia moderna. A primeira seria, conforme apresenta Hall (2003) que existe uma “essência universal do homem” e, a segunda seria “que a essência é o atributo de “cada indivíduo singular”, o qual o seu sujeito real”.

Esses dois postulados são complementares e indissolúveis. Mas sua existência e sua unidade pressupõem toda uma perspectiva de mundo empirista-idealista. Ao rejeitar a essência do homem como sua base teórica, Marx rejeitou todo o seu sistema orgânico de postulados. Eles expulsou as categorias filosóficas do sujeito do empirismo, da essência ideal, de todos os domínios em que elas tinham reinado de forma suprema. Não apenas da economia política (rejeição do mito do homo economicus, isto é, do indivíduo, com faculdades e necessidades definidas, como sendo sujeito da economia clássica); não apenas da história; não apenas da ética (rejeição da ideia ética kantiniana); mas também da própria filosofia (ALTHUSSER, 1966, p. 228).

A segunda descentralização transcorre a partir da descoberta do inconsciente por Freud. Hall (2003) descreve esta teorias de Freud como uma identidade que não é fixa, unificada, como a do sujeito de Descartes - “penso, logo existo”. Jacques Lacan, estudioso das teorias freudianas salienta que Freud acredita que

a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras maternas e paternas (LACAN, 1977 apud Freud).

O terceiro descentramento é o trabalho da linguista estrutural. Saussure afirma que,

Nós podemos utilizar a língua para reproduzir significados. [...] a língua é um sistema social e não um sistema individual. [...] Falar uma língua [...] significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (p.40).

O quarto descentramento principal da identidade e do sujeito é encontrado no trabalho de Foucault. Este produziu uma “genealogia do sujeito moderno”, ou seja, um “poder disciplinar”. Este poder disciplinar preocupa-se, em primeiro lugar com a regulação das populações e, posteriormente, enfatiza o indivíduo e o corpo.

O poder, como ordem social é visto como um poder-saber, ou seja, dispor de um poder enquanto “produtor de conhecimento” (Pogrebinschi, 2004). Que transforme ou pelo menos ajude nesta transformação sobre a possibilidade de emancipação do indivíduo enquanto ser social. Como diz-nos o autor

O poder é algo que circula incessantemente sem se deter exclusivamente nas mãos de ninguém: potencialmente, todos são, ao mesmo tempo, detentores e destinatários do poder, seus sujeitos ativos e passivos.

Para Foucault “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (...) o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1999, p. 35). O indivíduo, enquanto sujeito racional possui o poder que ele construiu ao longo de sua vida social. Mas, isso não quer dizer que o mesmo tenha o

direito de manifestar este poder sobre a sociedade e/ou as pessoas que o cercam. Este poderá manifestar a sua opinião e os sujeitos que permeiam o seu viver poderão decidir se pretendem respeitar estas opiniões ou não.

O conceito foucaultiano de poder pode ser compreendido como

A multiplicidade de correlações de força imanente ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagem e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2001 a: 89).

A disciplina, segundo Foucault pode ser analisada como

Uma tecnologia específica do poder, ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2001, p. 177).

Desta maneira, na medida em que o poder “é uma modalidade de poder múltipla, relacional, automática e anônima” a disciplina também auxilia neste crescimento e multiplicação das coisas que estão a esta submetidos. “Neste sentido, pode-se dizer que a disciplina é uma técnica que fabrica indivíduos úteis”. Entende-se então que a disciplina aumenta tudo, inclusive a produtividade, indiferente no local na qual se aloca (POGREBINSCHI (2004, p. 191-192) apud FOUCAULT 2001).

O quinto é o impacto do feminismo. O mesmo faz parte do movimento social que visa o todo. Que busca o seu direito de ir e vir. De reivindicar os seus direitos políticos, sociais e pessoais. O feminismo, segundo Hall “questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade” (2003, p. 46), substituindo-a pela questão da diferença sexual”.

Após este breve enfoque nas cinco descentralizações pode notar-se que a modernidade preocupou-se em pensar e repensar o papel “do ambiente sócio-econômico-cultural em relação ao diferente” (WANDERLEY, 1999, p. 2). Durkheim considera que tanto os fenômenos sociológicos quanto os biológicos podem ser retratados por dois tipos de diferenças

Aqueles que são comuns a toda espécie e “...encontram-se senão em todos os indivíduos, pelo menos na maior parte deles e representam variações de um sujeito para outro compreendidas entre limites muito próximos” e os fenômenos excepcionais, que “...além de surgirem em minorias, muitas vezes chegam a durar a vida inteira dos indivíduos” (1983, p. 114).

Durkheim entende esta é a diferença que existe entre as pessoas. Todas possuem a sua própria cultura, estabelecem seus limites e principalmente desvendam, constroem e reconstróem a sua própria identidade. No espaço escolar acontece o mesmo. Existem educandos provindos de diferentes culturas,

vivências, etnias, experiências, etc. Os educadores, por sua vez, necessitam estar preparados para mediar estas diferentes aprendizagens no espaço escolar.

No entanto, nem sempre é assim. Alguns professores, que não buscaram outras formações, informações e atualizações, ainda acreditam que eles são os detentores do saber (Pedagogia Tradicional), e os alunos só aprenderão com estes e, o que estes quiserem e determinarem como socialmente válido. Não acompanharam o caminho percorrido pela educação, ou seja, pelo ensino/aprendizado diversificado. Não perceberam, ao incorporar esta postura que só o aluno precisa aprender, que está afunilando o direito de igualdade, respeito... Estes professores necessitam ampliar os seus horizontes e oportunizar aos discentes o direito de autonomia e a responsabilidade de descobrir e reconstruir novos saberes (Callai, 1996).

Como salienta Callai “se aprender é sonhar com a gostosura de um mundo que se desvenda, então aprender é querer, é descobrir, é não subjugar-se ao outro, ao seu modo de pensar, ao saber do professor. [...] Aprender com os alunos é condição para que eles aprendam e para que os professores se sintam vivos” (1996, p. 27). É nesta forma lúdica que a pessoa com necessidade educacional especial vai sentir-se incluída no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Morin (1999), 98% das vias de entrada e saída do sistema neurocerebral correspondem ao funcionamento interno, ou seja, constitui um mundo independente, na qual as necessidades fermentam loucamente, através de sonhos, imagens, fantasias, etc, e, este ambiente adentra em nossa concepção de mundo exterior.

É através desta relação de troca recíproca, do modo de pensar, falar, sonhar, integrar no meio que torna as aprendizagens mais significativas. Ao nascermos somos introduzidos a um universo repleto de desafios, conflitos, aprendizagens. Precisamos nos adaptar a este meio físico e ir adquirindo e/ou inalando todos estes conhecimentos que são despejados durante o nosso estágio de vida. A nossa primeira fonte de aprendizagens, como salienta Callai (1996) é a família. O segundo é a escola. Na escola são encontradas diferentes culturas, ou seja, um aglomerado de pessoas que formam a heterogeneidade, e a mesma precisa ser integrada e/ou incluída neste ambiente escolar.

No entanto, ao pensar a estrutura da aprendizagem e do ensino com base em uma sociedade globalizada, encontra-se uma profunda crise social, ou seja, defrontam-se com paradigmas sociais.

O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles (MORIN, 1999, p. 25).

Para as crianças e/ou alunos esta mudança cultural e social que está acontecendo instiga muitas mudanças e dúvidas na formação de sua personalidade, ou seja, na identificação de seu verdadeiro eu.

Os pais ou familiares perdem, por vezes, o controle que tinham diante de seus filhos (as). Com esta desmistificação cultural e social, o aluno busca também, na escola, reencontrar a sua identidade. Por vezes passa a ser rebelde, tornando-se difícil a integração do mesmo.

Assim, a integração é, tão somente, colocar este aluno no meio escolar. Mantoan (1998) define esta integração como, simplesmente uma inserção. O aluno não terá o direito de opinar, terá que deixar tudo como está. Precisar-se-á adaptar a estas condições. Tudo dependerá da sua capacidade de compreender o que será passado. Por isso, ele continua a sua escrita dizendo que a noção de inclusão é incompatível com a da integração, a mesma começa a ser vista como radical, sistemática e radical. Ele ainda comenta que

O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos – professores, alunos, pessoal, administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (id, idem, p.126).

Com esta reestruturação de pensamento frente à ideia de ambientes inclusivos, é necessário que a escola, juntamente com a sociedade tenha esta consciência para poder participar e atingir esta meta. Ampliada esta campanha de conscientização, Castro, *et al.* (2003) comenta que a inclusão escolar gera muitos benefícios, tanto para a equipe escolar quanto para os alunos “O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprenderem a ser sensíveis, a compreender, respeitar e crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (2003, p.126).

A experiência que é compartilhada por estas crianças, aumenta a admiração para com as conquistas que estes alunos com necessidades educacionais conseguiram vencer. Glat (1998), analisando estas questões e vivências, acrescenta que a inclusão total pode ser vista como uma utopia, pois toda utopia possui um valor simbólico e, ainda, um investimento emocional que precisa ser alimentado diariamente.

Mantoan afirma:

O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em consequência, a Educação Especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência -, mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos (Castro et al (p. 128) apud Montoan (1998)).

Ressignificado o conceito de Educação Especial e/ou ambiente inclusivo para todas as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, também é necessário definir a palavra “educar” para conseguir compreender como pode ser adaptado o currículo para que os educandos com alguma necessidade especial possam envolver-se no ensino/aprendizado de corpo, mente e alma. De acordo com Rodrigues (2000), educar significa a organização das experiências vividas no cotidiano daquele indivíduo, desenvolvendo-lhes a personalidade e garantindo-lhes a sobrevivência.

Para o educador conseguir educar desta maneira, ele precisa organizar o seu ambiente de ensino/aprendizagem de modo acolhedor, um espaço que instigue o diálogo, ou seja, como enfatiza a “interlocução do saber”, na qual professores e alunos possam comentar sobre as suas vidas (Marques, 2000).

Sobre isso, Callai diz: “tematizar o mundo da vida é dar luz, fantasia, vida a tudo que nos cerca, porque só assim nos sentimos seres singulares, históricos, com identidade própria, com cultura, com afetividade. Dessa forma, tudo o que tematizarmos terá sentido, significado no processo de aprendizagem” (1996, p. 26).

Ao nos darmos conta que a aprendizagem é constante, percebemos que o que aprendemos (o aprendido) é o ponto de partida para novas aprendizagens que se dão na relação entre sujeitos que se reconstroem, criam, sonham, desejam, fantasiam, imaginam, fazendo da ação momentos de emoção e de vida (id, idem, p. 31).

Esta é a maneira lúdica mais coeficiente que pode ser incentivada no interior da massa pensante, ou seja, frente aos educandos e educadores. No entanto, precisa partir do educador este incentivo para a criação e recriação da vida social dos educandos. Grilo *et al* ressalta que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” (2002, p.3, *apud* Feijó 1992).

Portanto é essencial que o docente descubra e trabalhe a sua dimensão lúdica para que consiga ampliar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica (GRILO, et al, 2002). Campos (1986) enfatiza que

A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como um fator motivante de qualquer tipo de aula (GRILO et al, 2002, p. 3 apud CAMPOS, 1986).

Muitos professores não compreendem a ludicidade como um fator de desenvolvimento do sujeito. Estes só utilizam o lúdico no processo de ensino/aprendizagem quando estão despreparados para materializar sua aula. Conforme afirma Rocha (2000:48) “ao professor cabe o brincar e, para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para seu surgimento e desenvolvimento”. É necessário partir das vivências e experiências que permeiam o cotidiano destes professores para aguçar nos alunos a (re) criação, (re) construção, ou seja, um olhar mais crítico para com a vida social que os cerca.

Como Miel (1972, p. 26), exuberantemente, expressa sua opinião “o “produto” da criatividade do professor são oportunidades para que os indivíduos e grupos experimentem e aprendam”. O educador, carrega em suas mãos a dádiva de mediar todas estas aprendizagens. O mesmo pode, se necessário, manipular ambientes para que se tornem mais acolhedores e que não excluam. Direcionar determinados conteúdos e/ou jogos da vida, tomando-os mais reais e, posteriormente mais significativos. É nesse contexto que o lúdico é representado como uma construção de competências e habilidades em relação ao jogo da vida.

O termo “jogo” designa não somente a atividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou funcionamento de um conjunto complexo (CAILLOIS, 1990, p. 10).

Assim, circundados pelo jogo da vida é visível que o lúdico proporciona uma “experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis (LUCKESI *apud* ZACHARIAS, 2007)”. E é isso que realmente importa. Doar-nos sem querer nada de retorno. Acreditarmos mesmo sem termos visto, ou seja, vivenciar o momento, a ação. Pois estes momentos de entrega é que faz o indivíduo encontrar-se com si mesmo, fantasiando e conhecendo momentos inesquecíveis. Instantes que só podem ser cultivados enquanto seres humanos que vivem a vida intensamente.

A maioria dos seres humanos não visualizam o jogo e, ou, a vida, desta maneira. Os sujeitos, permeados pela sua ignorância intelectual veem o jogo como uma prática competitiva, na qual existem regras, e, sempre um clamará a vitória. Ainda há, de forma desprezível, o caráter do jogo como o Profano – o desejo animal reprimido no indivíduo social – enquanto que, o divino se esconde na racionalidade Moderna, fragmentada pelas certezas do desenvolvimento científico. No entanto, existem múltiplos tipos do mesmo, como

os jogos da sociedade, de destreza, de paciência, construção, seriedade etc (Caillois, 1990). O jogo, segundo este autor, é visto como uma invocação por igual de habilidade, risco ou de facilidade. O mesmo diverte e acalma, mas não acarreta remuneração para a vida real.

Chateaubriand comenta que “a geometria especulativa [...], tem os seus jogos, as suas inutilidades”. Trata o jogo como algo sem frívola, desprovidas de quaisquer valor. Ainda salientam que o “jogo não produz nada, nem bens nem obras. [...] a cada novo lance, e mesmo que estivessem a jogar toda a sua vida, os jogadores voltam a estar a zero e nas condições de início” (CAILLOIS, 1990, p. 9).

[...] como uma ação livre, como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador, uma ação destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual (HUIZINGA, 2000, p.23-24).

Como percebemos, muito autores pesquisam a origem da palavra “jogo”. Veem o jogo como uma atividade lúdica, quando trabalhada fora da significação de competição, ganhos, destreza, etc. A partir de Huizinga (p. 26), “o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”. Ou seja, se o jogo é livre, todos podem apropriar-se do mesmo. Assim, cada grupo, ou indivíduo cria as regras deste jogo. Sem o objetivo de prejudicar ninguém, mas envolver a todos, respeitando as necessidades destes. Pois, todos possuem alguma necessidade educacional especial no tocante às diferenças e, o jogo pode contemplar as mais diversas e variadas formas de ser, pensar, aprender e agir.

A criança é inserida a este meio racional e, por vezes competitiva, a partir do momento em que nasce. Ela é objetivada “a uma transmissão de cultura, a adaptação dos indivíduos a sociedade, o desenvolvimento de suas potencialidades e, como consequência, o desenvolvimento da personalidade e da própria sociedade (OLIVEIRA, 2008, p.258)”.

Entretanto, a partir do instante em que a criança apreende as regras de comportamento ela está inserida no processo de socialização, ou seja, da educação cultural pré-concebida. Para Oliveira,

REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

A educação não é um processo de aprendizagem passivo. Enquanto aprende, a criança reage com atitudes e formas de agir, sentir, pensar que exercem influência sobre o processo educativo. Essa reação cria estímulos diversos entre seus familiares e, uma vez na escola, entre seus colegas e professores. O processo educativo é formado pelo binômio ensino/aprendizagem e por infinidade de interações que fazem com que a criança seja sujeito, e não só objeto, desse processo. Além disso, a educação permite que a criança, ao crescer, também possa interferir no meio social em que vive, ajudando a incorporar inovações e até a modificar padrões culturais estabelecidos – ou seja, contribuindo para transformar a sua própria realidade (2008, p. 258).

A partir do momento em que a escola é vista como um ambiente social, na qual todos adquiriram direitos e deveres iguais, o processo de ensino/aprendizagem precisa ser, como salienta Oliveira (2008) um espaço de interações entre os sujeitos. Estas interações auxiliam para que os momentos de aprendizagem sejam mais dinâmicos, ou seja, mais criativos, na qual o educando possa ser estimulado a criar, a compreender a história de vida do próximo, a respeitar e ser respeitado pelas suas diferenças e/ou falta de aprimoramento de certas competências e habilidades. Conforme afirma Ramos,

A competência associa-se à conjunção dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos seus conhecimentos formais, mas à toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituiriam sua própria subjetividade.

A competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola. Essa articulação e relação constroem a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com os quais temos que dialogar (2001, p. 27).

A vivência, como reflete Ramos (2001, p. 49), é a busca de suprir a necessidade de obter alguma competência. “As habilidades, por sua vez, expressam competências”. Como reflete Ramos (2001) as habilidades é “híbrido de recurso e resultado. Quando as capacidades são colocadas a serviço da ação, competências são desenvolvidas e se tornam aprendizados interiorizados pelos sujeitos (p.49)”, transformando-se em habilidades. Cada indivíduo no seu cerne, não desenvolveu alguma competência, seguida por habilidade, de maneira concreta. Assim, pode-se dizer, que este indivíduo possui uma “defasagem” e/ou falta de interesse ou desenvolvimento de uma certa habilidade. O educador, por sua vez, pode auxiliar este educando para que consiga alcançar e/ou suprir esta competência e habilidade não desenvolvida. Este processo pode ser realizado através de diferenciadas atividades lúdicas.

O lúdico, como definem Vygostsky (1984), Piaget (1988), Kishimoto (1996), Leontiev (1988) precisa ser uma atividade ou várias atividades que proporcionam o prazer, que instigue os discentes a imaginar, criar, questionar, refletir, descobrir, enfim, tornar-se social. O lúdico pode ser realizado de várias formas, porém, na sua maioria, é desenvolvido através do jogo, do brinquedo e da brincadeira.

REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

O brinquedo é um suporte da brincadeira. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que enfocam aspectos da realidade (KISHIMOTO, 1996, p.7).

O brinquedo precisa ser adaptado para que a criança e/ou educando possa explorá-lo livremente ao passo que satisfaz suas necessidades. No ambiente escolar, ou seja, na escola, os educadores podem apropriar-se do brinquedo direcionando o seu modo de utilização, para atender a um determinado objetivo e/ou para ampliar as competências e habilidades que, visivelmente, precisam ser melhoradas.

Ação livre, sentida e fictícia, que é capaz de absorver a pessoa que brinca. É uma ação despojada de toda utilidade. É trabalho e interação que colocam em funcionamento a imaginação, desenvolvem a confiança, o autocontrole, a cooperação, aperfeiçoam o corpo e a mente, oferecem estabilidade emocional. (SOUZA, 1982, p.48).

Assim, nota-se que o brinquedo é um objeto educacional muito útil. O mesmo propicia inúmeras possibilidades educativas, além de estimular a vida psíquica, a inteligência, e desenvolver os aspectos cognitivos, socioafetivo e psicomotor (Wajskop, 1995). A ludicidade, também pode ser desenvolvida através da brincadeira. Vygostki (1984) comenta que por intermédio do brincar, a criança consegue enxergar e construir o seu próprio mundo, e, ainda, expressar corporalmente aquilo que não consegue verbalizar.

Atividade dominante da infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente a forma pela qual esta começa a aprender secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das normas de comportamento que corresponde a certas pessoas (WASJKOP, 1995, p. 34).

Portanto, é através das brincadeiras que as crianças reproduzem situações cotidianas onde as mesmas estão tentando compreender o mundo que as cerca. Geralmente, as crianças ao brincar, incorporam o papel adulto. Reproduzem momentos que vivenciaram no seu dia a dia no cotidiano social. Conforme Kishimoto “as ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento” (1996, p. 39).

Sendo uma atividade que se caracteriza por ser aquele cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento (Leontiev, 1988, p.69)

Em todo jogo é necessário ter regras. Para Vygostski

Há regras, não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquela que tem origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta (1984, p. 125).

É através das regras que os educandos aprendem a se comportar como seres dignos de respeito e de vida social livre. Mas estas regras e, também outras coisas, quando trabalhadas de maneira lúdica

são melhores aceitas pelas crianças. São milhares de regras pré-estabelecidas que precisam ser respeitadas.

[...] as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

Portanto, percebe-se que o lúdico é um mediador entre o conhecer, compreender, saber, saber ser, construir e reconstruir as aprendizagens que permeiam o cotidiano da vida e da existência escolar. É por intermédio dele que a criança, adolescente e adulto tem a oportunidade de “sair da toca”, ou seja, aparecer para o mundo como um indivíduo capaz de impor-se há situações diárias enfrentadas.

Para as crianças e adolescentes é através do lúdico que elas podem expor seus sentimentos, manifestar as suas indignações, seus desabafos, suas críticas, enfim, revelar o seu verdadeiro eu. Sabendo e entendendo os sentimentos desse discente, é possível ajuda-lo.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p.41)

Deste modo, é perceptível que a aplicação de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem “instaura uma nova dinâmica educacional e potencializa o desenvolvimento psíquico, emocional, intelectual e cultural além de potencializar as capacidades criadoras do sujeito” (SANTOS, 2009, p. 24-25).

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de talentos, nem nos gênios, já rotulados. [...] Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (RESENDE, 1999, p. 42-43).

Percebe-se, a partir dessa premissa que a escola precisa direcionar o seu olhar para os educandos que necessitam de mais acompanhamento, ou seja, os discentes que defrontam-se com alguma Necessidade Educacional Especial. Mas quem são estes sujeitos que possuem alguma Necessidade Educacional Especial? Podem ser quaisquer alunos que encontram alguma dificuldade em compreender determinado conteúdo, que não conseguem interagir com a turma, que não sabem respeitar as normas escolares, que se sentem excluídos por sua aparência... enfim, qualquer sujeito que sente-se excluído, de alguma forma, do meio em que vive.

(...) se o estético instala-se como dominante, sem saída cognitiva ou simbólica, o mundo torna-se pura aparência, um ritmo estéril e psicótico. Nossa tarefa é convocar a experiência estética, dar-lhe seu tempo de eclosão e obriga-la a produzir-se como sentido, ou pelo conhecimento ou pelos símbolos (FERNÁNDEZ, 2001, p. 72).

Se o aluno se considera menos bonito, sua autoestima diminui, e conseqüentemente, suas Necessidades Educacionais Especiais aumentam. O mesmo por entremeio de seu desânimo sente-se inferior aos demais colegas. Inibe-se e deixa o seu “brilho interior se apagar”. É neste instante que cabe ao mediador intervir a esta situação.

[...] deparo-me com o padecimento daqueles a quem atendo e posso confirmar o quanto sabe o saber, ainda que a informação não seja dada ao sujeito, esse saber ativa e busca, além de sintomas, uma verdade que, às vezes, os grupos de pertença disfarçam, desmentem ou escondem. É dessa que poderia entender o problema de aprendizagem-sintoma, aquele que chamei de “Inteligência Aprisionada”, como uma ferida, a qual com sua dor mostra a não-resignação para esconder que há algo escondido (FERNANDEZ, 2001, p. 70-71)

Huberman escreve que “a mudança é a ruptura do hábito e da rotina”, mas, esta mudança pode alavancar a um “armamento” frente aos professores, alunos, enfim, os espaços escolares em geral. Os mesmos demonstram uma resistência por não saberem como esta mudança pode acontecer em si e em sua cotidianidade. No entanto, esta resistência é natural, quando se fala do ser humano. Os mesmos possuem temores ou sentimentos que os acanham para dar continuidade ou melhorar um certo sistema. Passam de um regime disciplinar para um regime de controle. O regime de controle, como nos fala Deleuze (1991, SI) são “*modulaciones, como un molde autodeformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz, cuya malla cambiaría de un punto al otro*”, ou seja, tudo muda conforme a necessidade ou a época em que se vive, ou ainda, “las sociedades de control nunca se termina nada”.

Portanto, tudo que é novo intimida. O aspecto lúdico também amedronta muitos profissionais da educação e instituições escolares. Muitos destes sentem-se incapazes ou irresponsáveis para introduzir esta nova dimensão de ensino/aprendizagem e/ou ao currículo. É o educador que fará esta mediação entre o ambiente e o aluno, mas a criança é o ator do processo de aprendizagem, e o educador como um coadjuvante deverá desestabilizar, estimular e promover oportunidades para promover a troca de informação entre o aluno e o meio social.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. SP: Loyola, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. Descentrando o sujeito. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: DP&A, 2003.

- ARANHA. A educação nova – uma iniciativa educacional. In: SURDI, Bernardete Madalena Milani. **Corporeidade e aprendizagem: o olhar do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CALLAI, Dolair Augusta. **As séries iniciais da escola: conversas de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da aprendizagem**. 19° ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- CASTRO, Adriano Monteiro de...[et al.]. **Educação especial: do querer ao fazer**. SP: Avercamp, 2003.
- CORDIÉ. Novos olhares que vão se construindo – o paradigma da educação moderna. In: SURDI, Bernardete Madalena Milani. **Corporeidade e aprendizagem: o olhar do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. SP: Edições Loyola, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Posdata sobre las sociedades de control**. Montevideo: Ed. Nordan, 1991.
- DURKHEIN, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed, série “Os Pensadores”. Seleção de textos de José Arthur Gianottio. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura et al.
- FEIJÓ, O. G. **O corpo e movimento**. RJ: Shape, 1992.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciado autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade, Volume 1: **A vontade de saber**. RJ: Graal.
- GOLLER. A educação nova – uma iniciativa educacional. In: SURDI, Bernardete Madalena Milani. **Corporeidade e aprendizagem: o olhar do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: DP&A, 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. SP: Perspectiva, 2000.
- JANNUZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. SP: Editora Cortez/Autores Associados, série “Educação Especial”, 1985.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchita. **Jogos, brinquedo, brincadeira e educação**. SP: Editora Cortez, 1996.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Ed. Horizonte, 1988.
- MARQUES, Mario O. **O conhecimento e modernidade em reconstrução**. Unijuí: RS, 1993.
- MIEL, Alice. **Criatividade no ensino**. SP: Ibrasa, 1972.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.
- OLIVEIRA, Pésio Santos. **Introdução a sociologia**. SP: Editora Ática, 2008.
- PIAGET, Jean. **Nascimento da inteligência na criança**. RJ: Ed. Zahar, 1988.
- POGREBINSCHI, Thamy. **Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder**. Lua Nova, n° 63, 2004.
- RESENDE, Carlos Alberto. **Didática em perspectiva**. SP: Tropical, 1999.

ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. 1986.

SOUZA, Ronaldo Pagnocelli. **A criança, a família e a escola**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1982.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de pesquisa**. SP, n° 92, p. 62-69, fev. 1995.

WANDERLEY, Fabiana. **Psicologia ciência e profissão**. 1999.

WILLIAMS, Raymond. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: DP&A, 2003.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. SP: Livraria Martins Fontes, Ed. Ltda, 1984.

ZACHARIAS, V.L.C.F. **O lúdico na educação infantil**. Disponível em:

<http://centro.refeducacional.com.br/ludicoeinf.htm>. Acesso em: 21 de abril de 2010.