

USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BUSCA DE INTEGRAÇÃO: FORMAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

JUCELENE KADE

RESUMO

Brincar é tão importante para o desenvolvimento ideal da criança que foi reconhecido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos como um direito de todas as crianças. Este direito de nascença é desafiado por forças que incluem o trabalho infantil e práticas de exploração, guerra e violência na vizinhança, e o recursos limitados disponíveis para crianças que vivem na pobreza. Neste sentido, é possível perceber que, ainda, embora muito necessários, pouco se faz uso do recurso do lúdico na formação de crianças (especiais e comuns) dentro do processo de ensino-aprendizado integrativo e regular no Brasil. Dentro desta visão, este artigo busca elencar a importância da atividade lúdica, através dos jogos, dentro da Educação Especial e Inclusiva. Como metodologia, utilizou-se uma revisão narrativa-exploratória. Já como conclusão, notou-se que a ludicidade está ligada ao desenvolvimento motor bem como desenvolvimento social da criança, especial ou não, melhorando, sobretudo, o aprendizado e a atenção, o que acaba por propiciar maiores resultados no processo de ensino-aprendizagem integrado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação é definida como o processo de dar ou receber instrução sistemática (FERREIRA, 2007) ao passo que educar alguém é fornecer uma instrução intelectual, moral e social. Logo, pode-se ver que a educação diz respeito não apenas ao progresso intelectual, mas também ao desenvolvimento social e pessoal. Além disso, a instrução é apenas uma forma de ensino, e outros aspectos da pedagogia incluem: modelagem, questionamento e estruturação de tarefas ao longo do ensino-aprendizagem.

A educação implica em algo que vale a pena transmitir ou foi transmitido intencionalmente de uma maneira moralmente aceitável. E, neste sentido, o que é considerado útil pode mudar com o tempo e difere em várias culturas. Uma definição geral do que pode *valer a pena* geralmente é atribuída às habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que uma sociedade endossa (RODRIGUES, 2000). O aspecto intencional da distingue a educação da aprendizagem incidental e sugere que esta envolve experiências estruturadas destinadas a facilitar a aprendizagem, através de elementos metodológicos e contributivos para o desenvolvimento não só de nível intelectual, mas social do educando (RODRIGUES, 2000).

A Educação implica em liberdade para considerar diferentes pontos de vista e informações e chegar a uma conclusão fundamentada. Nesse aspecto, difere da doutrinação, embora os dois nem sempre sejam tão facilmente separáveis como pode parecer à primeira vista (RODRIGUES, 2000). Leva, no ímpeto de seu funcionamento, à mudanças sociais e estruturais ao longo do tempo, implicando, no indivíduo, uma mudança em termos de comportamentos em relação aos outros, capacidade de compreender o mundo (ou aspectos dele) e uma capacidade de fazer mudanças na sociedade. Assim sendo, é um processo de progressão humana.

Com base nas Constituição de 1988, é um direito de todos, resguardadas as melhores e mais contributivas estruturas para sua formalização. Todavia, quando se fala, propriamente, em Educação Especial, há, ainda, amplas discussões no âmbito brasileiro sobre as possíveis metodologias e métodos inclusivos que concretizam prática do direito atribuído ao indivíduo. Neste sentido, este artigo busca consolidar uma pesquisa na área de integração e sociabilização dos educandos (comuns e pessoas com deficiência (PDC), distúrbios e coligados) nas escolas regulares comuns, através do uso de metodologias lúdicas, como jogos. Em face disto, divide-se em cinco seções de análise que correspondem, além desta introdução, (a) o contexto escolar vivido dentro da Educação Especial no Brasil, (b) a caracterização do Ensino Especial e Educação Inclusive; (c) conceito e fundamentos de Jogos Educativos e, por fim, (d) a eficácia do uso do lúdico neste processo de ensino. Após, realizam-se as considerações finais. Isto posto, parte-se às análises do contexto educacional brasileiro.

2 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018, aproximadamente 2,8% dos alunos presentes nas escolas brasileiras (do nível básico, fundamental e médio) representam indivíduos que portam alguma dificuldade social, mecânica, psicológica ou/e, também, sistemática. No quesito evolução:

Em 2014, eram 886.815 os alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras. Esse número tem aumentado ano a ano. Em 2018, chegou a cerca de 1,2 milhão. Já entre 2017 e 2018, houve aumento de aproximadamente 10,8% nas matrículas (INEP, 2018, p. 22).

De 2014 para frente, então, o aumento foi de, em média, 12%. Isto é, a cada ano, números significativos de alunos especiais adentram ao processo de ensino-aprendizagem tradicional

das escolas regulares brasileiras. Considerando tal fato, Camargo (2016) também assume que, nos dias atuais, principalmente devido às políticas de expansão da educação direcionadas pelo programa nacional de educação, surgiu a necessidade de um melhor papel educativo do professor e da equipe pedagógica, que devem-se apresentar aptos para realização e reconhecimento de todas as necessidades e metodologias capazes de gerar o processo inclusivo dentro do ambiente escolar, haja visto que, atualmente, segundo o autor, quase 87% das escolas contam com, pelo menos, um aluno com deficiência.

Neste sentido, reconhecer as metodologias de integração e socialização entre alunos, às vistas da Educação Inclusiva, mostra-se como uma tarefa de auxílio ao desenvolvimento dos números educacionais no país, fato que motivou a produção do artigo através de revisão narrativa, principalmente pelos números crescentes e constantes. Camargo (2016) ainda traz o direito pético do dever social, como sendo obrigação do Estado e de toda sociedade de promover a inclusão de indivíduos com deficiência em todo ambiente de aprendizagem, frente às disposições constitucionais que a criação e o adolescente recebem do legislador. Logo, esta pesquisa também busca cumprir uma função social além de seu aporte científico.

Por fim, cabe afirmar que o lúdico, constitui uma forma de encorajar os indivíduos a terem mais experiências com o ambiente envolvente, desempenhando um papel importante no desenvolvimento socioemocional (RECCHIA, 1997). Logo, ao apresentar as propostas práticas nesta área, este artigo elenca soluções que podem ser aplicadas dentro do Ensino integrado de crianças fazendo cumprir o papel da ciência em promover a evolução da sociedade. Isto posto, parte-se à caracterização da Educação Especial e Educação Inclusiva.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL & EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da literatura, inúmeras são as definições que assimilam comportamentos em face do conceito de Educação Especial. Logo, como ponto de partida, uma breve definição para esta se faz necessária em face de sua contextualização neste artigo. Neste sentido, concordando com Fernandes (2002), assume que a Educação Especial:

Diz respeito ao fornecimento educacional e de desenvolvimento humano aos alunos com deficiências e transtornos, compreendendo: currículo e avaliação, pedagogia, escola e organização da sala de aula, recursos e terapia. Tem como objetivo estimular o progresso acadêmico e o desenvolvimento pessoal e social das crianças especiais (FERNANDES, 2002, p. 24).

Os elementos desta definição requerem uma elaboração em termos de educação geral, tipos de deficiência e distúrbios, provisão para crianças especiais e progresso acadêmico e desenvolvimento psicossocial, portanto. Estes são discutidos a partir de doutrinas destas áreas em busca de contextualizar suas atividades.

Para tentar responder de forma mais completa a problemática do que é a Educação Especial, um lugar óbvio para começar é definir a educação de forma mais geral e, em seguida, passar para os aspectos, se houver algum, que distinguem este modelo educacional. Dentro de tal perspectiva, as definições de educação tendem a incluir referências, aos conteúdos, do que é ensinado e, às maneiras, como é ensinado; a familiar distinção entre conteúdo e método. Uma definição bem estabelecida ao longo dessas linhas é a de Silva (2010), que argumenta que a educação implica algo que vale a pena está sendo ou foi transmitido intencionalmente de uma maneira moralmente aceitável. As visões sobre o que constitui um conteúdo valioso podem mudar com o tempo e variar em diferentes culturas, mas provavelmente englobam habilidades, conhecimentos, atitudes e valores (SILVA, 2010).

Os métodos de educação são variados e extensos. A definição de Silva (2010) enfatiza que o método usado deve ser moralmente aceitável. Aqueles que estão sendo educados devem ser capazes de examinar livremente diferentes pontos de vista e informações e chegar a uma conclusão razoável. Onde esses recursos estão faltando, é mais apropriado falar de um receptor sendo doutrinado, em vez de educado. O aspecto *intencional* da definição de Silva distingue a educação da aprendizagem incidental. É provável que a educação envolva experiências estruturadas que auxiliam na aprendizagem.

O método e o conteúdo da educação são evidentes em uma definição fornecida na leitura de Mazzotta (2005). O conteúdo está implícito na afirmação de que a educação envolve uma instrução intelectual, moral e social. Nessa concepção, a educação diz respeito ao desenvolvimento social e pessoal, bem como ao progresso intelectual. A metodologia, a tal autoria, é vista como, o processo de dar ou receber instruções sistemáticas. Foi sugerida uma noção mais ampla dos métodos de educação (PLAISANCE, 2011), que inclui modelagem, questionamento e estruturação de tarefas. Todavia, em suma, a educação é considerada como um conteúdo acordado e métodos aceitáveis e é distinguível da doutrinação e aprendizagem incidental.

Um outro passo na tentativa de definir a educação especial envolve examinar quem é educado. Os alunos que participam da educação especial são identificados como tendo diferentes tipos de deficiências e distúrbios (BUENO, 2004). Em geral, algumas deficiências e distúrbios implicam em comparações com o desenvolvimento típico e incluem deficiência cognitiva, distúrbios da comunicação, distúrbio de leitura e distúrbio da coordenação do desenvolvimento.

Outros (por exemplo, transtorno de conduta) têm implicações no desenvolvimento e, também, sugerem acordos comuns de comportamento esperado (GLAT; PLETSCHE, 2011). O traumatismo cranioencefálico é uma categoria nos Brasil, mas não muito visada em países europeus, somente na América. Surgiu por causa da preocupação de que deveria haver um reconhecimento particular das necessidades das crianças após tais lesões. De forma mais geral, diferentes países têm maneiras ligeiramente diferentes de delinear distúrbios e deficiências e podem usar terminologia diferente, embora haja uma sobreposição considerável. Mas estas são agrupadas em distúrbios e deficiências, em geral (GLAT; PLETSCHE, 2011).

O reconhecimento dos tipos de deficiências e distúrbios implica que os delineamentos podem ser justificados. Isso é mais debatido em relação a alguns tipos (por exemplo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) do que outros (por exemplo, comprometimento cognitivo profundo) (PLAISANCE, 2011). Reconhecer deficiências e distúrbios também implica maneiras de identificá-los. Isso pode envolver a aplicação de critérios relacionados a classificações categóricas, triagem pediátrica e/ou a referência a algum padrão de desenvolvimento típico. Espera-se que a avaliação detalhada da criança e do impacto da deficiência ou distúrbio permita que pais, professores e outros considerem as possíveis implicações para o aprendizado e o desenvolvimento. De modo geral, estas categorias devem ser observadas durante as análises científicas deste artigo, trazendo maior conhecimento sobre o poder da ludicidade em face das diferentes deficiências ou distúrbios.

Em frente, por *crianças especiais*, entende-se crianças com deficiência e distúrbios considerados como necessitando de educação especial. O Ministério da Educação (MEC) define a Educação Especial como uma instrução especialmente projetada para atender às necessidades únicas de uma criança com deficiência (MEC, 2011). Mas se a educação especial for considerada mais ampla do que a instrução, o termo provisão pode ser preferível, pois não envolve os aspectos intimamente curriculares, mas também o currículo e avaliação relacionada; pedagogia organização da escola e da sala de aula recursos, e terapia (BUENO, 2004).

O currículo escolar é às vezes entendido como a combinação do conteúdo e do processo por meio do qual os alunos ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem habilidades e alteram atitudes, apreciações e valores (MAZZOTTA, 2005). Mazzotta (2005) enfoca o currículo como o conteúdo do que é ensinado e aprendido. Isso inclui as metas e objetivos de ensino e aprendizagem, e a concepção e estrutura do que é ensinado em relação às áreas de aprendizagem e programas relacionados.

Para o autor, logo:

O currículo pode ser organizado por disciplinas como ciências ou história ou por áreas como comunicação ou educação social. Alguns elementos, como alfabetização, numeramento, habilidades de informática e habilidades de resolução de problemas permeiam todo o currículo. Um currículo especial pode diferir de um currículo regular no que diz respeito a: equilíbrio entre disciplinas e áreas; e o equilíbrio dos componentes das disciplinas; e o conteúdo de certas áreas do currículo. Os níveis de realização implícitos em algumas ou em todas as disciplinas podem ser mais baixos do que o típico para a idade. A avaliação pode envolver pequenos passos para indicar o progresso em áreas de dificuldade. As avaliações podem exigir habilidades específicas do professor e de outras pessoas, como a observação cuidadosa de respostas fugazes. Eles podem exigir fechamento trabalho multiprofissional, como com tipos particulares de avaliação dinâmica (MAZZOTTA, 2005, p. 19).

Já a pedagogia diz respeito a como o professor promove e incentiva a aprendizagem dos alunos. Pode envolver aprendizagem individualizada, trabalho em grupo, discussão, abordagens audiovisuais, ensino para toda a classe e outros métodos, sobre os quais, nas produções deste artigo, busca-se incluir a ludicidade, ou seja, o uso do campo lúdico a fim de abordar a inclusão do aluno e a sua interação com os demais indivíduos *comuns* durante todo o processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, e não em centros específicos para alunos com deficiência.

Neste sentido, para crianças especiais, o professor pode apresentar informações enfatizando certas modalidades sensoriais ou encorajar o aluno a usar determinados sentidos. Uma criança com deficiência auditiva pode aprender a linguagem de sinais usando habilidades e conhecimentos visuais, espaciais e motores, ao invés de audição, isto tudo atribuindo uma vertente lúdica – inclusive cooperativa – entre todos os alunos regulares de uma mesma classe, às vistas de Fernandes (2002).

As abordagens podem ser distintas para uma deficiência ou distúrbio específico, com um ensino estruturado (PLAISANCE, 2011). Para alunos com deficiência cognitiva leve, por exemplo, pode haver uma ênfase em exemplos concretos de conceitos e seu uso no desenvolvimento de um pensamento mais formal. Isso pode ser visto apenas como um exemplo mais intensivo e explícito de abordagens usadas com todas as crianças, mesmo que tal ensino possa ser inapropriado para alunos com desempenho médio ou alto. Todavia, o importante é assimilar que inúmeras são as metodológicas que podem ser aplicadas em face da Educação Especial, a partir, inclusive, a socialização dos alunos. Dentro desta perspectiva, então, mora a caracterização da Educação Inclusiva, nas alíneas a seguir.

Como a educação em geral, a educação especial implica que o que é fornecido aprimora o aprendizado e o desenvolvimento. O progresso acadêmico inclui o progresso em disciplinas escolares e áreas do currículo. Isso pode ser determinado por avaliações baseadas no currículo, testes padronizados ou observação informada. O desenvolvimento inclui habilidades pessoais

e sociais, alta autoestima e preocupação com os outros. Isso pode ser avaliado por meio da observação em diferentes ambientes; discussões entre pais, professores e outros; interação com o aluno e outros meios (SILVA, 2010).

Onde a Educação Especial é eficaz, esta incentiva o progresso tanto no aprendizado quanto no desenvolvimento pessoal e social. Pode haver ocasiões em que os alunos não progredem e não se desenvolvem, talvez por causa de uma doença debilitante, onde são precisas outras análises conceituais, todavia, abordados todos os aspectos psicológicos, curriculares e estruturais da Educação Especial, é possível que o indivíduo desenvolva uma aprendizagem construída em pilares bem-estruturados. Neste horizonte, a Educação Inclusiva, baseada na socialização, mostra-se como uma ferramenta essencial para desenvolvimento deste aluno, pois aumenta o seu prospecto de aprendizagem. Seus conceitos são discutidos a seguir.

A inclusão é descrita como uma provisão para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e ou especificidades, dando oportunidades equitativas de receber serviços educacionais eficazes (FERREIRA, 2007). Isso seria em classes adequadas à idade na escola do bairro e incluiria, conforme necessário, ajudas e serviços de apoio suplementares (MEC, 2011). Serano (2005) descreve a Educação Inclusiva como envolvendo um aluno com deficiência pertencente a uma sala de aula regular, e que seja membro de uma classe regular, em uma escola comum na comunidade local. A inclusão total implica que todas as crianças são educadas juntas nas mesmas salas de aula regulares, seguindo o mesmo currículo na mesma época e experimentando a pedagogia essencialmente da mesma forma que as outras crianças.

A inclusão total excluiria a necessidade de educação especial. Não haveria necessidade de provisão separada em escolas ou unidades especiais porque todas as crianças seriam educadas em classes regulares (RODRIGUES, 2000). Além disso, não haveria necessidade de qualquer identificação, avaliação, classificação ou provisão distintiva associada à educação especial. Isso ocorre porque nada diferente seria fornecido para crianças com deficiências e distúrbios do que para outras crianças. Eles seguiriam o mesmo currículo com, essencialmente, a mesma pedagogia. O suporte e os recursos da sala de aula podem ser diferentes, mas isso seria visto como parte da variação que pode ser feita para qualquer criança. A provisão de terapia não é frequentemente considerada neste cenário (FERREIRA, 2007).

Outras definições de Educação Inclusiva enfatizam, sobretudo, a participação e socialização entre educandos. Os alunos podem ser educados em uma variedade de ambientes, incluindo escolas especiais, unidades separadas baseadas em um campus de escola regular, apoio em tempo parcial em uma sala de recursos ou participação total em uma sala de aula regular. Todas essas configurações seriam consideradas igualmente capazes de fornecer ambientes inclusivos.

Em resumo, a inclusão pode ser entendida como um eufemismo, ou pode ser pretendida como um incentivo para melhorar a participação dos alunos em qualquer ambiente que sejam educados (PEREIRA, 2018).

A pedagogia inclusiva diz respeito a abordagens de ensino e aprendizagem que enfatizam e procurem garantir a participação de todos os alunos. O termo reflete as diferenças encontradas nas próprias definições de inclusão. Para alguns, a pedagogia inclusiva é apropriada para escolas especiais e escolas regulares. Para outros, está associado à educação de crianças especiais em uma sala de aula regular e à busca de garantir que elas participem o mais plenamente possível. No Brasil, a educação física adaptada é um programa individualizado fornecido por pessoas que estudaram os requisitos de instrução de educação física para crianças com deficiência. O professor concentra-se nas habilidades motoras fundamentais e no desempenho físico de cada aluno e pode trabalhar com os alunos por um determinado número de horas por semana (PEREIRA, 2018).

Todos os institutos da educação trabalham juntos para desenvolver e ministrar programas de educação física, lazer e recreação. Embora algumas estratégias possam ser eficazes para encorajar a participação, nem sempre está estabelecido se são eficazes para permitir que uma criança especial aprenda e se desenvolva melhor. Se isso for demonstrado, então a pedagogia se torna não apenas uma pedagogia inclusiva, mas uma pedagogia eficaz. O que se é importante saber, necessário, é que a Educação Inclusiva envolve, subidamente, a interação e integração entre educandos *comuns* e alunos com deficiência/distúrbios e/ou comorbidades, indiferentemente de sua natureza, em um mesmo ambiente de aprendizagem (PEREIRA, 2018).

A visão de que a inclusão é, ou deveria ser, um objetivo primordial das escolas não é fácil de manter. Muitas pessoas pensam que as escolas devem ser sobre educação e nada mais. Os pais tendem a enviar seus filhos para a escola para serem educados, não principalmente para serem incluídos ou sociabilizados (SERRANO, 2005). A perspectiva de deixar a escola tendo aprendido pouco e se desenvolvido menos, mas ser capaz de alegar ter sido incluído, não agrada a muitos pais ou alunos.

O objetivo principal de um hospital é tornar as pessoas melhores. O objetivo principal de um serviço de transporte é levar os passageiros de A para B a tempo. O principal motivo de um serviço de bombeiros é apagar incêndios. Para nenhum desses serviços, a inclusão pode ser o objetivo principal. Se assim for, o serviço corre o risco de deixar de lado o principal motivo pelo qual foi criado. O mesmo acontece com as escolas. A educação é o objetivo principal da escola, não a inclusão, mas, sem sombra de dúvidas, está é um objetivo secundário importância (SASSAKI, 2006).

Decidir se uma criança em uma escola regular irá se beneficiar de educação especial é uma decisão educacional. É baseado em julgamentos e evidências de que a criança terá melhor progresso acadêmico e se desenvolverá melhor pessoal e socialmente. Novamente, a questão de saber se essa educação especial é dada em parte em classes separadas é educacional no sentido mais amplo. O julgamento de que uma criança será mais bem educada e se desenvolverá melhor em uma escola especial separada é, no fundo, um julgamento educacional. Uma vez que isso seja acordado em uma decisão envolvendo a criança, pais, professores e outros, o objetivo da inclusão no sentido da participação plena em qualquer ambiente adequado pode ser uma consideração importante.

Aqui, é importante entender que, quando se fala em inclusão, fala-se, especificadamente no campo educacional, em sociabilização e integração entre alunos com qualidades específicas e diferentes. Neste sentido, a ludicidade é um componente estrutural importância deste tipo de educação, sendo abordada na próxima seção.

4 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL & JOGOS COOPERATIVOS

Embora existam muitas maneiras diferentes de definir o lúdico, pesquisadores concordam sobre algumas semelhanças entre todas as definições: o lúdico envolve, necessariamente, em face da educação, brincar. Já brincar pode ser definido como um estado de ser no qual um indivíduo experimenta um aumento da energia focado em uma atividade, alegria e alegria que é acompanhada por sorrisos e risos, sentindo uma facilidade de carga resultante da não literalidade, renovado senso de otimismo, e o início de novas possibilidades (CORRÊA, 2005).

Por consequência, também inclui um elemento de ser escolhido livremente pela criança, ou também por seus responsáveis em face de seus objetivos, e dirigido, pessoalmente, em um processo de tentativa e erro no qual a criança aprende novas atividades, sendo uma atividade intrinsecamente motivadora, flexível, espontânea (CORRÊA, 2005). Ou seja, o processo de ludicidade nada mais se trata do que uma aprendizagem ativa, onde o educando é o próprio protagonista de seu conhecimento.

Para Almeida (2009), o termo lúdico, ou ludicidade, origina-se da palavra latina *ludus* que significa dizer jogo. Isto, por consequência, adentra ao fato que o processo lúdico envolve a recreação, desenvolvimento prático e sociabilização (integração) do indivíduo com jogos educativos, quando dentro do campo da educação. Para Lukesi (1998):

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo ali presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (LUDESKI, 2000, p. 21).

Neste horizonte, esta atividade é praticada a partir de total entrega do educando ao ato de jogar, indiferente da natureza do jogo e dos seus objetivos. No mesmo sentido, Kishimoto (2010), ao afirmar que a ludicidade é um fenômeno com dimensões diversas, que faz parte tanto culturalmente, historicamente e socialmente da existência do indivíduo, também integra a visão de que a ludicidade é altamente atrelada ao desenvolvimento humano, em seus diversos âmbitos cognitivos, intelectuais e sociais. O autor também salienta a importância da ludicidade coletiva em sala de aula, que melhora o desempenho dos educandos. Em face disto, contextualiza-se, a seguir, os jogos educativos e cooperativos. Segundo Mazzotta (2001, p. 53):

O trabalho pedagógico com jogos envolve o raciocínio dedutivo para a jogada, para a argumentação e troca de informações, além de permitir a comprovação da eficiência de estratégias pensadas. Resgatam o lúdico da sala de aula e contribuem para a diminuição de bloqueios apresentados por crianças e adolescentes que temem disciplinas, integração social e socialização, e se sentem incapacitados na escola, pois passa a ter experiência que aprender é uma atividade interessante e desafiadora (MAZZOTTA, 2001, p. 53)

Este é o mesmo entendimento de Nhary (2006) que afirma que, com o auxílio dos jogos, a motivação do aluno é elevada, e as capacidades cognitivas dos alunos são colocadas em cena fomentando, assim, o desenvolvimento de seu conhecimento dentro das disciplinas e, também, da evolução socioresponsável. O autor também entende que os benefícios vão além da diminuição de bloqueios disciplinares e de limitações dos alunos, pois influenciam na transferência de conhecimento entre estes dentro de uma sala de aula e, por consequência, inferem inclusão dos portadores de dificuldades, que, outrora, seriam excluídos das interações sociais. Neste caso, os jogos educativos se mostram como uma significativa alternativa metodológica para a educação inclusiva de alunos especiais. Dentro desta perspectiva, Mazzotta (2001) subscreve que os jogos não são apenas modelos didáticos de aprendizagem, mas influenciadores de experiências sociais, onde os alunos devem se comprometer para a resolutividade de um caso. Assim, segundo o autor, a partir de jogos bem estruturados, a criança desenvolve valores como iniciativa, lealdade, perseverança, honestidade, cooperação, dentre outros; e, deste modo, durante a sua

infância, o jogo representa uma busca de êxitos morais, e esses, por sua vez, são indispensáveis à construção do equilíbrio pessoal dessa criança.

Partindo da ideia destes autores, é possível compreender que os jogos didáticos promovem não tão somente o conhecimento, mas principalmente o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, atuando como ferramentas firmes e responsáveis dentro da didática curricular. Entretanto, é importante salientar que nem todas as modalidades de jogos são previsíveis para atender o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, promover a inclusão de alunos especiais. Assim, à nível desta literatura, apresentam-se os jogos cooperativos como possíveis ferramentas na ludicidade em Educação Especial. Jogos cooperativos podem ser entendidos como jogos educativos que visam compartilhar, unir, despertar a coragem em assumir riscos e promover o bem-estar de todos os envolvidos com suas tarefas. São bem-comum, onde todos são vitoriosos no final, sem grandes competitividades ao longo de seu desenvolvimento.

Para Soler (2003), a principal característica destes é o aperfeiçoamento das habilidades de relacionamento e, com estas, a possibilidade de afetar toda a sociedade, transformando atitudes, uma vez que a vida em sociedade representa um grande exercício de solidariedade e de cooperação; Além disto, também promovem o exercício de conexão de pensamentos e ideias e possibilitam a transferência de conhecimento entre indivíduos através da cooperatividade, como afirmado pelo autor.

Os jogos cooperativos criam um universo onde o indivíduo consegue realizar a transferência de seu conhecimento para o outro indivíduo da sala, e assim com todos os envolvidos. Faz com que as diferenças entre eles sejam despercebidas e que todos se juntem para um bem comum. E, no meio de toda a didática, surge o conhecimento intrínseco da disciplina que está envolvida na aprendizagem (SOLER, 2003). São, assim, agentes didáticos produtivos que promovem conhecimento sem que seus efeitos sejam percebidos. Isto posto, a próxima, e última, seção, apresenta os resultados de algumas pesquisas com jogos e ludicidade na Educação Especial em nível internacional.

5 APLICABILIDADE DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da pesquisa narrativa, percebeu-se uma escala central de cinco tipos de jogos lúdicos que possuem ampla aplicação dentro da Educação Inclusiva e Especial, notavelmente quando se fala em processo de ensino infanto-juvenil. Estes são os jogos físicos, com objetos, semióticos, imaginativos e regrados e são observados nas alíneas a seguir.

Quanto aos jogos colaborativos físicos, este tipo de jogo é o mais antigo a evoluir e pode ser observado na maioria, senão em todos, os mamíferos e, possivelmente, em alguns répteis e anfíbios. Em crianças humanas, inclui atividades lúdicas (por exemplo, pular, escalar, dançar, pular, andar de bicicleta e jogar bola), prática motora fina (por exemplo, costurar, colorir, cortar, modelar lixo e manipular brinquedos de ação e brinquedos de construção) e o que geralmente é referido como violência e confusão (brigar com amigos, irmãos, etc) (CEBALOS, 2011). Para Cebalos (2011) são um significativo meio de integração entre crianças especiais e comuns no processo de ensino aprendizagem.

Enquanto resultados, Pellegrini & Smith (1998), em uma revisão das evidências empíricas no mesmo ano, concluíram que havia evidências de que o exercício físico estava ligado ao desenvolvimento motor e algumas evidências tênues de que a brincadeira com exercícios também pode estar relacionada ao desempenho cognitivo. Em uma revisão mais recente, Brusoni et al. (2015, p. 341) concluiu que "a evidência sugere efeitos positivos gerais de brincadeiras arriscadas ao ar livre em uma variedade de indicadores de saúde e comportamentos em crianças de 3 a 12 anos". No entanto, eles apontaram que essas conclusões foram baseadas em evidências de qualidade muito baixa a moderada.

No que tange aos Jogos e Brincadeiras com Objetos, este segundo tipo de jogo diz respeito à exploração do mundo pelas crianças especiais e aos objetos que encontram dentro dele. Ele também tem ligações interessantes e importantes com o jogo físico – particularmente no desenvolvimento motor fino e pretensão, quando envolve a construção de modelos de objetos e criaturas reais ou imaginários e a imaginação de um cenário ou narrativa (STROUD, 1995). Vygotsky argumenta que esse tipo de jogo está particularmente relacionado ao desenvolvimento de estratégias de pensamento, raciocínio e solução de problemas. Esta sugestão foi particularmente aceita por Bruner (1972) que argumentou que uma função primária da brincadeira durante o longo período de imaturidade das crianças especiais era apoiar o desenvolvimento de sua flexibilidade de pensamento. Ambos os autores sugerem, sobretudo, que se usem objetos com resolução de problemas para alimentar a ludicidade de toda a aprendizagem e melhorar o desenvolvimento físico, cognitivo e pessoal da criança e/ou do adolescente em aprendizagem integrativa (ou seja, crianças comuns e especiais).

Quanto ao terceiro campo lúdico, o jogo simbólico diz respeito ao jogo com os vários sistemas representacionais simbólicos que se usa para criar e comunicar significados. Por este motivo, um nome alternativo para este tipo de jogo pode ser jogo semiótico. Neste sentido, estudos recentes confirmaram que as crianças especiais realmente brincam com a linguagem, mas estes foram estudos observacionais qualitativos, em pequena escala, por exemplo, o estudo

de Alcock, Cullen e St George (2008) em três centros de educação infantil na Austrália, e o estudo de Varga (2000) sobre o uso lúdico da linguagem por crianças de 4 a 5 anos em uma creche no Canadá, dentro que ela relata que “brincar com a linguagem, uma atividade infantil comum, inclui diversos comportamentos, como contar piadas, usar metáforas e repetir sons como em cantos, rimas e versos sem sentido” (VARGA, 2000, p. 142).

Em frente, a quarta observação, isto é, a brincadeira de Imaginação ou, como periodicamente entendido, de fingir é o tipo de brincadeira mais pesquisada. Em um artigo de revisão recente, Wallace e Russ (2015) identificaram e criticaram 154 estudos de relações simuladas de brincadeira com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças especiais com educação mista em várias áreas. Os autores concluem que: brincar de imaginar é uma forma de desenvolver as habilidades de raciocínio das crianças, mas existem outras maneiras de alcançar o mesmo resultado que são igualmente eficazes; pode ser uma forma de desenvolver as habilidades sociais das crianças e a consciência das mentes dos outros ("Teoria da Mente"), mas as evidências são confusas ou insatisfatórias; brincar de faz de conta pode ser crucial para o desenvolvimento da linguagem, habilidades narrativas e regulação da emoção, mas as evidências são muito limitadas e mais pesquisas são necessárias; e há pouca ou nenhuma evidência de que brincar de faz de conta ajuda a desenvolver a criatividade, a inteligência, a resolução de problemas ou a autorregulação e o funcionamento executivo das crianças especiais e comuns.

Por fim, tem-se, em último resultado, os jogos com regras. As crianças especiais são fortemente motivadas pela necessidade de dar sentido ao seu mundo e, como parte disso, estão muito interessadas em regras. Desde muito cedo, começam a gostar de jogos com regras e a inventar as suas próprias. Isso inclui jogos físicos, como jogos de perseguição, esconde-esconde, arremesso e captura, etc. À medida que as crianças amadurecem, surgem jogos eletrônicos e de computador e toda uma variedade de atividades esportivas. Em crianças pequenas, uma proporção considerável do tempo e da energia gasta em jogos é dedicada a estabelecer, concordar, modificar e lembrar uns aos outros sobre as regras.

Além de ajudar as crianças especiais – e comuns – a desenvolverem seus entendimentos sobre regras, a principal contribuição para o desenvolvimento do jogo deriva de sua natureza essencialmente social. Enquanto jogando com seus amigos, irmãos e pais, argumentou-se que as crianças pequenas estão aprendendo uma variedade de habilidades sociais relacionadas a compartilhar, revezar, compreender as perspectivas dos outros e assim por diante. Devido ao atual nível de interesse em jogos de computador, tem havido uma série de revisões sistemáticas de a pesquisa nesta área. Para os fins desta breve revisão, é provavelmente mais simples citar o resumo do último destes de autoria de Boyle et al. (2016):

O interesse contínuo em jogos digitais indicou que seria útil atualizar Connolly et al. (2012) revisão sistemática da literatura de evidências empíricas sobre os impactos e resultados positivos dos jogos. Como um grande número de artigos foi identificado no período de 2009 a 2014, a revisão atual se concentrou em 143 artigos que forneceram evidências de maior qualidade sobre os resultados positivos dos jogos. A análise multidimensional de jogos de Connolly et al. E seus resultados forneceram uma estrutura útil para organizar a pesquisa variada nesta área. O resultado relatado com mais frequência para jogos para aprendizagem foi a aquisição de conhecimento, enquanto os jogos de entretenimento abordaram uma gama mais ampla de resultados afetivos, de mudança de comportamento, perceptivos e cognitivos e fisiológicos. Jogos de aprendizagem foram encontrados em tópicos variados, sendo os assuntos STEM e saúde os mais populares. Pesquisas futuras sobre jogos digitais se beneficiariam de programa sistemático de trabalho experimental, examinando em detalhes quais recursos do jogo são mais eficazes para promover o envolvimento e apoiar a aprendizagem (BOYLE et al., 2016, p. 1).

Parece, entretanto, não haver revisões sistemáticas de pesquisas empíricas sobre jogos que não sejam de computador com regras ou jogos de tabuleiro e resultados infantis. Hassinger-Das et al. (2017) consideram como os jogos podem conduzir a aprendizagem das crianças de uma forma semelhante à de um adulto, fomentar a curiosidade e exigir a inibição da realidade. Eles dão exemplos de pesquisas com jogos digitais, jogos de playground, jogos de tabuleiro e cartas. DeVries (2006) revisou a contribuição seminal de Piaget à análise das brincadeiras infantis especiais integrativas, em particular a sua análise das fases do jogo com os berlindes e as suas propostas sobre a sua contribuição para o desenvolvimento social e moral.

A autora também revisa suas análises subsequentes, com base em observações de crianças especiais brincando de 'Adivinhe qual é a moeda' e 'Jogo da velha', sugerindo que a primeira apoia a capacidade das crianças de assumir a perspectiva de outra, e o último para ser flexível no uso de estratégias. Ela conclui argumentando que, em amplo acordo com a visão de Piaget, jogar jogos com regras apoia aspectos do desenvolvimento sócio-moral e intelectual das crianças (DEVRIES, 2006).

De modo geral, notou-se, então, ao longo dessas discussões, quanto aos jogos físicos, que a base de evidências para conclusões não é extensa. Além dos estudos revisados, encontrou-se outros estudos que eram, em sua maioria, estudos de caso exploratórios em pequena escala.; a maioria deles com amostras bastante pequenas de menos de cem crianças. Ao mesmo tempo, notou-se que há boas evidências de que as brincadeiras fisicamente ativas proporcionam exercícios às crianças e os consequentes benefícios à saúde da criança especial e seu desenvolvimento dentro de um sistema integrativo.

Já quanto aos jogos simbólicos, parece razoável supor que brincar com sistemas simbólicos ajudará a desenvolver esses sistemas. No entanto, esta ainda é uma área relativamente

negligenciada e fraca da pesquisa sobre brincadeiras no que diz respeito ao impacto da brincadeira no desenvolvimento das crianças especiais. Já sobre os jogos de imaginação, percebeu-se que brincar de fingir é uma forma de desenvolver as habilidades de raciocínio das crianças, mas existem outras maneiras de alcançar o mesmo resultado que são igualmente eficazes, como, por exemplo, os jogos com regras, que assimilam maior desenvolvimento moral. Com isto devidamente registrado, faz-se possível definir alguns entendimentos quanto a aplicação de jogos e do uso do lúdico dentro do ambiente escolar especial, pensando, principalmente, nos fundamentos da aprendizagem que foram vistos durante esta pesquisa. As considerações finais são apresentadas, portanto, a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo central desta pesquisa, que é de elencar evidências científicas que formalizam os benefícios do uso do lúdico e de jogos educativos no Ensino Especial, nota-se, de início, que o conjunto de produções científicas apresentadas atribui afirmação ao objetivo remontando que a ludicidade através de jogos educativos – colaborativos, coletivos ou individuais – é eficaz para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a criança especial e comum durante a infância: intelectual, social, moral, pessoal e física.

De modo geral, percebeu-se que a brincadeira física está ligada ao desenvolvimento motor e algumas evidências provisórias de que está ligada ao desenvolvimento social bem como pausas não estruturadas de tarefas cognitivas melhoram o aprendizado e a atenção, embora não esteja claro se a brincadeira leva a melhorias maiores na aprendizagem do que simplesmente fazer uma pausa e, por exemplo, conversar com os amigos. Da mesma forma, ficou claro que o uso de jogo leva a melhorias no processamento espacial/rotação mental.

Já a brincadeira de construção está relacionada ao desenvolvimento da linguagem, e essa relação pode ser mais forte na infância, com a brincadeira de faz de conta se tornando mais importante para a linguagem quando as crianças especiais entram na primeira infância – sendo uma ótima ferramenta para o desenvolvimento destes indivíduos. Já os jogos de cartas e palavras estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da linguagem.

Descobriu-se também que o jogo da imaginação (e/ou fingimento) está relacionado ao desenvolvimento da linguagem e, particularmente, às habilidades narrativas tão quando as brincadeiras ou jogos de imaginação – e particularmente as pretensões voltadas para a fantasia – podem estar relacionadas às habilidades de aprender a aprender, como funções executivas e

autorregulação das crianças especiais que, em geral, apresentam dificuldades nestas áreas. A maioria dessas descobertas está relacionada a resultados de aprendizagem em domínios específicos, como desenvolvimento motor ou processamento espacial, em vez de habilidades gerais de aprender a aprender dentro do Ensino Especial e Inclusivo. A única exceção são as evidências recentes que sugerem um papel para a pretensão orientada à fantasia na função executiva e na autorregulação, mas, no geral, está claro que são necessárias mais pesquisas práticas sobre como os jogos educativos podem ajudar a desenvolver habilidades de aprendizagem de domínio geral da criança especial durante a estadia em sala-de-aula.

Em suma, cumpre-se entender que os modelos de jogos apresentados, surgem efeito no desenvolvimento das cinco competências cognitivas da criança durante o processo de ensino-aprendizagem e, logo, devem ser implementados com o auxílio das equipes pedagógicas escolares. Como desafios futuros, sugere-se uma pesquisa prática *in loco* com aplicação de cada modalidade a fim de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelas crianças especiais e comuns em um ensino integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOCK, S., CULLEN, J., & ST GEORGE, A. Young children learning literacies while communicating playfully. **Australian Journal of Early Childhood**, v. 33, n. 8, p. 1–10, 2008
- BOYLE, E. A. et al. An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. **Computers & Education**, v. 94, p. 178-192, 2016.
- BRUNER, J. S. Nature & uses of immaturity. **American Psychologist**, v. 27, p. 687-708, 1972.
- BRUSSONI, M. et al. What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. **International journal of environmental research and public health**, v. 12, n. 6, p. 6423-6454, 2015.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.
- CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2016.
- CEBALOS, N. M. et al. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**, 2011.
- CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. V.1 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005

- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- DEVRIES, R. Games with Rules. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds). **Play from Birth to Twelve**, 2nd Ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.
- FERNANDES, H. S. **Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação**. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga, 2002.
- FERREIRA, M. S. **Educação Regular, Educação Especial**. Uma história de separação. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- HASSINGER-DAS, T. S. et al. More than just fun: a place for games in playful learning. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 40, n. 2, p. 191- 218, 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa de Educação Inclusiva no Brasil**, 2019.
- LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Editora Vozes, 2010
- MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **EDUCAR EM REVISTA**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2001.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEC. Ministério da Educação. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: Indicadores-chave para o Desenvolvimento de Escolas – Um guia para Diretores, 2011.
- NHARY, T. M. **A O que está em jogo no jogo**. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006
- PELLEGRINI, a D., & SMITH, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of playing. **Child Development**, v. 69, n. 3, p. 577–598 1998.
- PEREIRA, F. (Coord.). **Para uma educação inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2018
- PLAISANCE, É. **Educação Especial**. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 267-272.
- RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva**: reflexões sobre uma agenda possível. **Inclusão**, 1, 7-13, 2000.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SERRANO, J. **Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2005

SILVA, K. C. B. **Educação Inclusiva**: para todos ou para cada um? alguns paradoxos (in)convenientes. *Proposições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 163-178, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a11.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para educação infantil (2ª ed.)**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

STROUD, J. E. Block play: Building a foundation for literacy. **Early Childhood Education Journal**, v. 23, n. 1, p. 9–13, 1995.

VARGA, D. Hyperbole and Humor in Children's Language Play. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 14, n. 2, p. 142–151, 2000.

WALLACE, C. E., & RUSS, S. W. Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 9, n. 3, p. 296–305, 2015.