



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 11, Issue, 11, pp. 51552-51555, November, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.23116.11.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

O EMPREGO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET A VYGOTSKY

*¹Marcia Isabel Gentil Diniz and ²Leandro Alcasar Rodrigues

¹Professora Mestre Adjunto IV na Universidade Federal Fluminense UFF. RJ. Doutoranda em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação na Universidad Nacional de Rosario – UNR, Argentina. Líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Saúde Comunitária. NUPEESC Brasil. UFF/CNPq. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Instâncias de Socialização, Políticas Públicas e Movimentos Sociais (Polis-UFF/CNPq). Membro activo da RedDOLAC – Red de Docentes de América Latina y del Caribe; ²Professor Especialista na Área de Humanas, Professor de Geografia e História na Rede Municipal de Jardinópolis-SP. Doutorando em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação na Universidad Nacional de Rosario – UNR, Argentina. Professor convidado do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Saúde Comunitária. NUPEESC Brasil. UFF/CNPq. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Instâncias de Socialização, Políticas Públicas e Movimentos Sociais (Polis-UFF/CNPq). Membro activo da RedDOLAC – Red de Docentes de América Latina y del Caribe

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17th August, 2021
Received in revised form
28th September, 2021
Accepted 16th October, 2021
Published online 23rd November, 2021

Key Words:

Desenvolvimento Infantil; Ludoterapia;
Educação Inclusiva; Práxis do Educador;
Ensino- Aprendizagem.

*Corresponding author:

Marcia Isabel Gentil Diniz

ABSTRACT

Neste trabalho, se busca ressaltar a importância do uso do lúdico na educação inclusiva considerando-se que tal metodologia é uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem promovendo efetivamente a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas. **Objetivo:** Tal estudo trata-se de uma revisão bibliográfica que se configura como um levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. **Método:** uma revisão narrativa com análises fundamentadas no referencial da pedagogia crítica, com pesquisas bibliográficas nas diversas obras pertinentes. **Discussão:** Discute-se ao longo do artigo o papel da escola como espaço favorecedor para adoção de atividades lúdicas em suas práticas na educação inclusiva e a necessidade de imutável aprofundamento teórico dos professores para introdução constante a atualizada de atividades direcionadas para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e emocionais dos seus alunos com necessidades educacionais específicas. **Considerações Finais:** Conclui-se que educar através do ludicidade, sentimento esse que se configura como uma vivência especial de plenitude, encanto e emoções integrais alcançadas a partir das atividades lúdicas, favorece exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento, promovendo ainda, a integração e a inclusão social que tanto almejamos a todos os segmentos vulneráveis da nossa população.

Copyright © 2021, Marcia Isabel Gentil Diniz and Leandro Alcasar Rodrigues. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Marcia Isabel Gentil Diniz and Leandro Alcasar Rodrigues. "O emprego do lúdico como estratégia para construção do conhecimento na educação inclusiva: contribuições de piaget a vygotsky.", *International Journal of Development Research*, 11, (11), 51552-51555.

INTRODUCTION

Sabe-se que o direito a educação deve ser universal e abrangente, e sendo assim a história da educação inclusiva se faz importante, pois através dela se permite aprofundar a percepção dos educadores relacionada não apenas a produção de conhecimentos, mas também a análise crítica global da realidade educacional para esse segmento

populacional que vai incidir não simplesmente na aceitação, mas principalmente, na valorização das diferenças existentes nesse contexto. Embora a partir da década de 90 muito se vir debatendo sobre o sistema educacional inclusivo não é novidade que de modo geral, ainda se constitui um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se

trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares, mas também, estabelecer relações eficazes que possa favorecer atendimento igualitário entre estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes, para que eles se sintam, de fato, incluído no contexto escolar e social. Souto et al (2014;n/p). Corroborando com essa discussão histórica Glat & Ferreira (2004; p 4-5) elaboraram um Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil (2004) e assinalam que:

“A presente discussão sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva em nossa realidade acentuou-se nos anos 90 no contexto de reformas educacionais significativas, principalmente da Educação Básica, desenvolvidas em nosso país a partir de movimentos e políticas internacionais direcionadas para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (Educação para Todos). No Brasil, essas reformas foram marcadas pelos processos de descentralização e municipalização do ensino, sinalizados na Constituição e efetivamente acelerados a partir de meados dos anos 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e principalmente através da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Deste Fundo, constituído a partir de impostos recolhidos nos Estados e Municípios, 60% devem ser destinados ao Ensino Fundamental público (desenvolvimento e manutenção, principalmente com a remuneração dos profissionais da educação), o que contribuiu para induzir a municipalização desse nível de ensino e atenuar desigualdades regionais de oferta de vagas e de salários de docentes. Ao mesmo tempo, essa concentração inibiu ao menos temporariamente os investimentos em outros níveis / modalidades de ensino(...)Numa breve recuperação histórica da Educação Especial brasileira, pode-se constatar que a educação das pessoas com necessidades especiais é um fenômeno relativamente recente em nosso país e com uma forte herança de exclusão, assistencialismo e filantropia. Já existiam nossas classes especiais em escolas públicas desde a década de 1930, mas o acesso dessas pessoas às escolas comuns apenas iria ocorrer de forma mais perceptível já na segunda metade do século. Até ali, preponderava o atendimento prestado pelas instituições filantrópicas, no quadro de escassez de programas públicos de saúde e educação. O período compreendido entre o início da década de 70 e início dos anos 80 foi marcado pelo processo de institucionalização da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino, num quadro de amplas reformas educacionais promovidas pelos governos militares. A área de Educação Especial foi incluída nos planos setoriais do governo e desenvolveram-se os setores especializados nas redes escolares e programas de formação de profissionais para os campos de educação e reabilitação. Associando a herança assistencialista com o ideário tecnicista daquelas reformas, a Educação Especial adquiriu maior visibilidade na área educacional, conjugando assim as idéias de normalização e integração e acenando com os ganhos de um atendimento especializado e interdisciplinar.”

Entretanto, diante do recorte histórico feito acima o se pode perceber que quanto ao atendimento do aluno que necessita de uma escola inclusiva no seu sentido compreensivo, fica nítido que o que predomina ainda são as escolas que carecem em sua implementação de respostas efetivas aos anseios sociais e para tal deve preencher lacunas de várias ordens: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. A Declaração Salamanca (1994: 4) traz uma pauta sobre o direito das crianças com necessidades educacionais específicas serem incluídas nas escolas, inclusive enfatizando que:

“Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva [...]. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter

permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.”

Vale lembrar que a declaração de Salamanca, foi um documento respeitável para o que chamamos hoje de escola inclusiva, nessa declaração é tratada, o direito de oportunidades para as pessoas com deficiência. O documento visa assegurar para todos com oportunidades de se agregarem ao sistema educacional. A concepção de um Referencial Curricular Nacional (RCN) (2000) voltado para a educação especial ocasionou de muitas imprecisões de professores por não conhecerem com precisão quais métodos empregarem com as crianças, e, além disso, por haver uma obrigação de admitir o direito de inclusão em escolas regulares. Brasil (1998: 6) diz “o RCN é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” O RCN, trata-se de um documento admirável para o planejamento escolar, é uma proposta aberta e flexível, ou seja, não é obrigatória e sim um referencial que poderá aperfeiçoar ou substituir os sistemas educacionais visando uma elaboração de programas curriculares que condizem com a realidade da escola favorecendo assim um diálogo com programas e currículos criados no cotidiano das instituições (Brasil 1998).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem qualitativa.

“ A expressão ‘pesquisa qualitativa’ assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979a, p.520)

Quanto à natureza do estudo delinea-se como uma revisão bibliográfica que se configura como um levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como primeiro passo de toda a pesquisa científica. Marconi e Lakatos (1992; p 43-44).

Desenvolvimento: Partindo-se de uma concepção sócio-construtivista-interacionista do jogo, ou seja, pensando-o como um meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos; a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é a possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. Nesse sentido, as concepções construtivistas de Piaget vêm de encontro às idéias de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto as teorias de Vygostsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sócio-cultural e das interações sociais. MAFRA (1994; P5). De acordo com Piaget (1970), os conhecimentos derivam da ação no sentido já abordado. E assim o sendo, “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (p. 30). O estilo da construção do conhecimento na Epistemologia Piagetiana é ativo. Sendo assim, os alunos (as) são sujeitos ativos de seu desenvolvimento cognitivo. A construção do conhecimento sugere a existência de métodos ativos na aprendizagem. Para Piaget (1964/2014), a aprendizagem não acontece sem que haja interesse da própria pessoa, e tal interesse é o regulador da energia. Para ele, os escolares conseguem um rendimento mais perfeito quando o ensino está diretamente associado a importância que os alunos conferem a

um determinado conteúdo e são propostos em acordo às suas necessidades individuais. Quanto a Vygotsky (1995) se pode assegurar que tal autor foi precursor da Psicologia Histórico-Cultural e seus pressupostos evidenciam a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Tal relação entre o plano biológico e o plano cultural é esboçada em marcos referentes a existência de diferenciação das funções psicológicas elementares, funções comuns a homens e animais, tais como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, funções exclusivamente humanas que possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato. Corrêa (2017;p 382).

Vygotsky (1984) enfatiza em seus estudos o caráter da aprendizagem e o desenvolvimento :

“ Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. Habitualmente costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar. Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação... A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um ‘apoio’ até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. Por isso Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98)”

Perante a apreciação das teorias de Piaget e Vygotsky quanto a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, não se deve entendê-las de forma excludente ou divergentes deve-se pensar nas duas proposições tentando compreendê-las com uma configuração paralela. Apesar da divergência entre as duas teorias, tanto Piaget como Vygotsky concordam que a brincadeira e os jogos contribuem para o desenvolvimento da criança. Embora cada um deles apresente um enfoque diferente para estas atividades, pois Piaget analisa de forma minuciosa o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios já Vygotsky destaca as interações sociais que o jogo promove. É na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recriando situações do cotidiano, adquirindo conceitos básicos para formar sua personalidade e vivenciando sentimentos das mais variadas espécies. MAFRA (1994;P 10). Tais estudos sobre a importância da interação social na aprendizagem nos remetem a importância do conhecimento pedagógico relacionado associado à capacidade de progressos relativos ao desenvolvimento infantil quando tantos os professores quanto os adultos significativos passam a valorizar o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal estimulando continuamente as potencialidades das crianças e aqui especificamente reporta-se as crianças em construção do conhecimento na educação inclusiva. Ressaltam-se aqui a utilização de jogos como elementos facilitadores do processo de inclusão entre os professores e alunos. No cotidiano, os jogos tem sido utilizados em classe com objetivo de proporcionar atividades divertidas. Entretanto, a metodologia pautada na ludicidade pode ser empregada com focos mais específicos. As práticas lúdicas podem ir além, pois procuram desfazer características presente no tão tradicional modelo de ensino que vem sendo superado na práxis docente na atualidade.

Almeida (2014) observa que existem três grandes apropriações da história do conhecimento em relação ao lúdico, a primeira ética a segunda, o pensamento filosófico e a terceira uma perspectiva estética e pedagógica. De acordo com Silva et al (2019;n/p) a primeira ética, era visto para os religiosos da época como uma atividade negativa para os cristãos, acreditava-se que o lúdico seria capaz de modificar o pensamento cristão e desviar o homem do caminho de Deus. Na segunda, o pensamento filosófico, o lúdico era visto enquanto um instrumento epistemológico, ou seja, o homem ganharia capacidade de pensar e de produzir conhecimento sobre a vida e o mundo. A terceira o lúdico é marcado pelos estudos de diferentes teóricos, que via os jogos e as brincadeiras numa perspectiva estética e pedagógica.

Segundo KISHIMOTO (2008) in MAFRA (1994. P 12):

“O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento.”

Quanto à inclusão desses educandos cabe uma interação entre pais e professores para que essa se processe com sucesso no cotidiano. Não havendo interação, os conhecimentos são prejudicados, os objetos passam a ter funções apenas sensoriais, com pouca contribuição cognitiva. Nas palavras de Cunha (2015: 28) “a inteligência é desenvolvida mais com as relações do mundo exterior do que as herdadas desde a infância, e a rotina é importante para estabelecer as atividades do dia a dia, por isso é essencial a relação dos pais com a escola.” Quanto a usabilidade dos jogos é importante que os educadores tenham em mente segundo Santaella (2004; n/p) que o crescente avanço tecnológico da indústria de jogos acaba tornando-os cada vez mais complexos, exigindo, dentre outros, maior concentração e coordenação do usuário. Deste modo, pessoas com necessidades especiais, na maioria das vezes, não conseguem interagir com os jogos, causando assim desmotivação no aprendizado, além de problemas sociais (Fava, 2008). Tais afirmativas confirmam a responsabilidade docente em relação ao incremento de jogos que possam aperfeiçoar a construção efetiva de conhecimentos diversos para esta classe de alunos/usuários.

CONCLUSÃO

O emprego do lúdico como estratégia para construção do conhecimento na educação inclusiva se constitui em uma ferramenta com importância fundamental na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento global. Considera-se que os jogos e brincadeiras para essas crianças fazem parte do seu mundo, pois embora apresente demora por vezes em seu desenvolvimento cognitivo e motor, também carecem de atividades lúdicas no seu cotidiano. Tal motivo por si só já se constitui em um propósito para estímulo da ludicidade enquanto metodologia de estímulo para desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. Educar através do ludicidade, sentimento esse que se configura como uma vivência especial de plenitude, encanto e emoções integrais alcançadas a partir das atividades lúdicas, favorece exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento, promove ainda, a integração e a inclusão social que tanto almejamos a todos os segmentos vulneráveis da nossa população.

REFERENCIAS

- Brasil. 2021. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 1998 .Disponível em: < <https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 23/06/2021
- Correa, C.R.G.L. (2017). A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. Psicologia Escolar e

- Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017. 379-386.
- C. E. (2015). Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas, na escola e na família. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.2015
- Declaração de Salamanca. (2021). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 de jun de 2021.
- Fava. F. (2008). Jogando com o ar: o sopro como instrumento de acessibilidade nos jogos eletrônicos. In: SBGames 2008 - VII Symposium on Computer Games and Digital Entertainment , 2008, Belo Horizonte – MG, v. 1. .2008
- Glat, T. Rosana, F. Julio R. (2021). Romero. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: 23 de jn de 2021
- Kishimoto, T. (194). O jogo e a educação infantil In: MAFRA Sônia Regina Corrêa. O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual. São Paulo: Pioneira
- Maanen, J, V. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979 a, pp 520-526.
- Marconi, M. A. (1992). LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas, 4a ed
- Piaget, J. (1970). Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense .Ed.
- Piaget, J. (175). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (2014). Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Silva, M.D. da et al. (2021). O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. Res., Soc. Dev. 2019; 8(4):e1084943. ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i4.943>. Disponível em: Dialnet-
- O Lúdico dos Jogos e das brincadeiras no Ensino Inclusivo De-7164693.pdf. Acesso em .23 de jun de 2021.
- Santaella, L. (2021). Games e comunidades virtuais, 2004. Disponível em: <https://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html> . Acesso em: 23 de jun de 2021
- Souto. M.T. et al. (2021). Educação Inclusiva no Brasil: Contexto histórico e Contemporaneidade. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em 23 de jun. de 2021
- Vygotsky, L.S. (1989). A Formação Social da Mente. São Paulo : Martins Fontes
