

# O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: alternativas no cotidiano escolar

Ana Luiza Ruschel Nunes \*  
Helen Denise Daneres Lemos\*\*  
Rodrigo Cezar Mendes\*\*\*

## Resumo:

Este artigo corresponde a um recorte das inúmeras reflexões obtidas com a investigação no projeto de pesquisa intitulado “Jogos e brinquedos para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: as alternativas no cotidiano escolar para um trabalho de inclusão”, desenvolvido no período de 2001 a 2003. O objetivo principal foi investigar o significado do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa justifica-se pelo impulso que estudos nessa área podem oferecer em relação à valorização do jogo como um recurso mediador da aprendizagem de crianças e do processo de inclusão dos alunos em nossas escolas. Assim, foram desenvolvidos estudos relacionados a questões como ludicidade, jogo, integração, inclusão, necessidades especiais e necessidades educativas especiais, formação inicial e continuada de professores e adotados autores como Sasaki (1997), Skliar (1999), Costa (2003), Rodrigues (2005), Ainscow (2001), Freitas (2005), Antunes (2002, 2004) e Huberman (1992). A metodologia é de abordagem qualitativa, em que realizamos estudos descritivos de natureza etnográfica, optando pelo estudo de caso, de forma a coletar o máximo de informa-

---

\* Profª e Pesquisadora de Ensino de Artes Visuais; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM; Doutora em Educação pela UNICAMP/Campinas/SP. Profª e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM na Linha de Pesquisa Educação e Artes. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Artes Visuais (GEPEAV) Diretório de Pesquisa do CNPq.

\*\* Pedagoga – Anos Iniciais; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/Belo Horizonte/MG – UFMG. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Artes Visuais (GEPEAV) Diretório de Pesquisa do CNPq.

\*\*\* Educador Especial, Professor do Sistema Público Estadual do Paraná. Especialização em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação da UNIOESTE/Francisco Beltrão. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Artes Visuais (GEPEAV) Diretório de Pesquisa do CNPq.

ções contextuais em âmbito pessoal, familiar e escolar do sujeito participante da investigação. Este colaborador foi um aluno com necessidades educativas especiais em processo de inclusão numa escola do Sistema Público de Ensino da cidade de Santa Maria/RS. Os resultados mostraram a relevância do jogo no processo de inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem, socialização e participação dos alunos com necessidades educativas especiais. Concluímos que o jogo pode mediar a aprendizagem bem como o processo inclusivo de crianças com necessidades especiais nos anos iniciais, desde que seja oferecida aos professores uma formação inicial e continuada, tendo em vista a compreensão crítica da superação do modelo da integração para o modelo de inclusão de forma a compreenderem e explorarem as muitas interações (sociais, psíquicas, cognitivas, culturais) que a criança pode ter através do momento lúdico e do jogo, no entendimento mais complexo da inclusão no cotidiano cultural, social e escolar.

**Palavras-chave:**

Crianças deficientes-Educação. Crianças deficientes-Jogos. Inclusão social. Educação especial.

## **The role of play in the process of inclusion of children with special educational needs: alternatives in daily schooling**

### **Abstract:**

This article is a presentation of the many reflections obtained from the investigation in the research project entitled: Games and Toys for the Development of Children with Special Needs: Alternatives in Daily Schooling for the Work of Inclusion”, undertaken from 2001 – 2003. The principal objective was to investigate the meaning of play in the process of inclusion of children with special needs in the early elementary school years. This study is justified by the support that studies in this area can offer to increase the appreciation of play as a tool for the mediation of learning by children and in the process of inclusion of students in our schools. Thus, studies were undertaken of issues such as playfulness, play, integration, inclusion, special educational needs and the initial and continued education of teachers. The study used authors such as Sasaki (1997), Skliar (1999), Costa (2003), Rodrigues (2005), Ainscow (2001), Freitas (2005), Antunes (2002, 2004) and Huberman (1992). The methodology used was a qualitative approach, in which we conducted descriptive studies of an ethnographic nature, opting for a case study, in order to collect the maximum amount of contextual information in the personal, family and school environment of the individual who participated in this study. This collaborator was a student with special educational needs who was involved in a process of inclusion in a public school in the city of Santa Maria, RS. The results show the importance of play in the inclusion process as a viable and effective resource in learning, socialization and participation of students with special educational needs. The paper concludes that play can mediate learning as well as the inclusionary process of children with special needs in the early Elementary School grades, as long as teachers are presented this concept in their initial and continued training. The process must have a critical understanding of the importance of overcoming the model of integration with a model of inclusion and of the form of understanding and exploring the many interactions (social, psychic, cognitive and cultural) that a child can have in a playful moment. This should be considered within a more complex understanding of inclusion in daily cultural, social and school life.

### **Key words:**

Children with special needs-Education. Children with special needs-Play. Social inclusion. Special education.

## Introdução

Escrever sobre um recorte da temática da pesquisa, que abrange muitas facetas, pressupõe deixar de lado muitas circunstâncias provavelmente significativas para o entendimento de nossas buscas dentro do processo investigativo. Tivemos, em nossa trajetória de pesquisa, várias etapas importantes, possibilitadoras de um maior entendimento do contexto educacional, no qual encontramos professores com enormes dificuldades em incluir alunos portadores de necessidades educativas especiais – por falta de preparo em sua formação inicial e continuada. Esses alunos, muitas vezes, permaneciam excluídos, mesmo presentes nas salas de aula ditas “comuns”, em escolas sem condições estruturais para que ocorresse um processo de inclusão com qualidade.

Foram várias as questões levantadas durante os três anos de pesquisa, mas uma delas se mantinha no centro de nossas atenções, por caracterizar o problema a ser investigado: *qual o papel do jogo na mediação do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de aula das escolas do sistema público de ensino na cidade de Santa Maria/RS?*

Para aprofundar tal problemática, tivemos um percurso longo de permanente olhar reflexivo, que foi sendo delineado com base nas análises relacionadas ao estudo de caso desenvolvido durante a pesquisa. Portanto, num primeiro momento, pesquisou-se o histórico de vida do sujeito colaborador da pesquisa, protagonista de nosso estudo de caso. Esse histórico foi elaborado com base em levantamentos documentais nas escolas e instituições em que o sujeito participante da pesquisa foi aluno, bem como em entrevistas estruturadas com seus familiares.

Num segundo momento, abordamos o contexto da sala de aula em que o sujeito participante estava em processo de inclusão. Como a metodologia de nossa pesquisa vale-se da importância da etnografia e dos estudos descritivos, numa abordagem qualitativa, consideramos essa análise importante para o entendimento do contexto inclusivo que investigamos.

Num terceiro momento, apresentamos a dinâmica das oficinas de jogos desenvolvidas na sala de aula com o objetivo de perceber o tipo de mediação desses jogos no processo de inclusão e se este processo estaria realmente ocorrendo ou não.

Por fim, delineamos as considerações finais em relação à pesquisa, tendo presente o problema da mesma e as informações coletadas no decorrer da investigação, fazendo uma reflexão.

## A história de um menino “especial”

Nosso sujeito colaborador da pesquisa, para fins de publicação, foi chamado *Luís*, mantendo, assim, o direito à preservação de sua identidade.

*Luís* tinha quinze anos, com data de nascimento em 29 de agosto de 1988. Possuía quatro irmãos, com 14, 12, 11 e oito anos, sendo ele o mais velho. Eram filhos de pais com diferença de idade bem significativa, a mãe com 32 anos e o pai (falecido) com 67 anos. Uma particularidade dessa união estava no fato de a esposa ser sobrinha do esposo. A escolaridade dos pais era mínima – o pai e a mãe eram semi-analfabetos. As condições sócio-econômicas da família eram precárias, principalmente após a morte do pai de *Luís*, ocorrida no ano de 2002. A família mantinha-se com auxílio da pensão do marido falecido e também por meio de um “bar” de onde vinha parte do sustento dos cinco filhos. *Luís* começou a freqüentar a escola aos nove anos.

De acordo com algumas características percebidas por professores e coordenadores da escola onde ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental, em 1997, *Luís* apresentou diversas dificuldades que levaram a seu encaminhamento no ano seguinte – 1998 – para o Centro de Reabilitação da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa, onde ingressou em cinco de janeiro de 1998. Ali, ele foi avaliado por profissionais habilitados que o encaminharam para um Programa Terapêutico com as seguintes etapas: Serviço Social com levantamento social e orientação familiar; Acompanhamento Médico; Educação Especial para ser estimulado nos critérios de atenção, concentração e organização espaço-temporal – estendendo-se o trabalho com a educadora especial à abordagem de conteúdos como números, formas e letras; Psicologia, quando foi tratada a questão dos limites e da agressividade, e Odontologia, com tratamento preventivo e curativo.

Conforme a primeira avaliação de *Luís* no Centro de Reabilitação da Escola Especial Antônio Francisco Lisboa (1º semestre/1998), o menino, até então, com dez anos de idade, [...] *apresenta dificuldades na aprendizagem (não conseguindo se alfabetizar), agressividade (auto e heteroagressão) e isolamento social com dificuldades de interação e adaptação ao grupo. Durante a avaliação, demonstrou necessidade de falar sobre suas dificuldades e seus problemas familiares. Não reconhece, nem discrimina cores, formas, números e letras. Apresenta déficit nas áreas perceptivas, bem como de atenção e concentração. Apresenta desorganização espaço-temporal.* (1988)

O exame físico constatou que o menino era muito pequeno para sua idade, sendo que seu peso era de um garoto de seis anos. Os dentes também estavam em mau estado. Em 1999, *Luís* ingressou na Escola Municipal Antônio Xavier da Rocha, após ter recebido um acompanhamento pelo setor de Educação Especial da Escola.

Quando, em 2002, nossa pesquisa entrou na fase das observações em sala de aula, *Luis* estava na segunda série e seus pareceres ainda indicavam dificuldades, que se mantiveram desde os períodos anteriores de avaliação. Entre elas, podemos destacar o isolamento, a irritabilidade e a auto-agressão ao ficar nervoso. Em 2003, após um ano de observações diretas registradas em diário de campo, continuamos nossas visitas, observações e passamos a colaborar com o acompanhamento da professora regente no sentido de pesquisar, junto aos alunos, através de interações com jogos e brincadeiras, os seguintes indicadores: motivação da turma, interação e desenvolvimento entre os alunos, aprendizagem e compreensão dos alunos sobre a dinâmica dos jogos, interações por parte da professora com as atividades lúdicas. Todos estes indicadores ofereceram subsídios no sentido de se refletir sobre a mediação do jogo, em contexto escolar, no que se refere ao processo progressivo de inclusão e aprendizagem de todas as crianças, as ditas “normais”, mas com um olhar mais atento para um aluno com necessidades educativas especiais, no contexto da sala de aula.

Com relação aos conteúdos programáticos exigidos para a terceira série, *Luis* apresentava bons resultados, pois conseguia, apesar de suas resistências à participação em trabalhos de grupo, realizar as atividades propostas. Entretanto, os aspectos psicológicos permaneceram, em sua maioria, inalterados no decorrer do período de 1997 a 2003, conforme demonstrado no Quadro 1, elaborado com base nas avaliações e pareceres dos professores do aluno.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Isolamento social	nn						
Irritabilidade	nn						
Impaciencia	nn	nn	ss	ss	ss	ss	ss
Depressão	nn	nn	ss	ss	ss	ss	ss
Auto e heteroagressão	nn						
Crises de teimosia	nn						
Relações interpessoais	nn						

ss – Alterações positivas, nn – Inalterados

**Quadro 1:** Aspectos Psicológicos do aluno colaborador no período de 1997-2003

**Fonte:** Avaliações e pareceres dos professores do aluno *Luis*

Consideramos importantes alguns relatos feitos por *Luís* e registrados no Centro de Reabilitação da Escola Antônio Francisco Lisbôa, ao referir-se à sua família, às suas preferências e às explicações e justificativas que dava para suas atitudes, exatamente por retratarem seu contexto familiar e suas angústias diárias, caracterizando sua necessidade de apoio e sua carência afetiva. Ao comentar sobre os motivos de ter ido ao Centro de Reabilitação da Escola, disse o aluno: *Eu vim aqui porque estou muito nervoso, quando a mãe manda pegar alguma coisa eu não procuro. Está vendo esse dedo aqui, eu mordi, alguém me deu um susto e eu mordi. Eu fico com os meus olhos 'grelados' vendo televisão. No colégio eu faço só riscaria, os colegas, o Leonardo, quando eu 'vô' cruzando a ponte, me bate.* (2002).

Percebemos que o aluno conseguia identificar seus comportamentos e descrevia suas atitudes como reflexos do que sofria junto aos colegas e irmãos. Em relação ao tratamento recebido em sua casa, *Luís* comentava: *Em casa a mãe me bate de tábua ou senão de vara, quando eu bato nos meus irmãos. Se eles tocam assim no meu ombro eu bato, porque eles são teimosos comigo. O cara 'tava' sentado assim quietinho e o Maicon chegou assim pelas minhas costas. [...] Eu só bato nos grandes, nos pequenos não. Meu pai disse que se tocarem um pinguinho em mim é pra mim bater.* (2002).

A rotina permeada pela violência era um contexto natural para *Luís*, inclusive por orientações contraditórias da mãe e do pai, o que se refletia em suas reações diante de qualquer atitude das pessoas. Aqui, também, notamos o reforço das atitudes violentas do pai e, da mesma forma, a atitude violenta da mãe, ao aconselharem o menino a reagir diante de qualquer aproximação de outra pessoa, o que causava certos constrangimentos em suas relações interpessoais. Ao ingressar na Escola, suas impressões não surpreenderam, mas parece ter escutas das quais sofre influências. Disse ele: *O que é isso aqui? Um hospital? A mãe disse que parece um hospital. Eu gostei desse colégio aqui. Quando eu crescer vou ser boxeador e o guarda, assim que apita, para não haver um acidente grave de carro.* (2002).

Através da análise destes registros do Centro de Reabilitação, percebemos que o menino expressava-se com maior facilidade na época em que estava na Escola Especial, demonstrando sua irritação, o que justificava as suas atitudes. Durante o período que manteve contato conosco, já na Escola Municipal Antônio Xavier da Rocha, *Luís* não fazia qualquer tipo de comentário. Uma de suas frases, freqüente e marcante, em nossa trajetória de investigação, foi: *vim para estudar e não jogar* (2002). A partir desse comentário, percebemos a influência externa, principalmente da família, capaz de modificar, definitivamente, o comportamento de uma criança, mantendo sua posição de que jogar não é estudar.

## Observando a sala de aula: dois momentos, duas perspectivas

A partir dessas primeiras informações, procuramos refletir sobre o que observamos na sala de aula em dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro momento ocorreu no segundo semestre de 2002 – agosto a novembro – e o segundo momento ocorreu no primeiro semestre de 2003 – março a junho –, quando nos inserimos na rotina da Escola Municipal Antônio Xavier da Rocha, realizando visitas, observações, bem como propondo atividades lúdicas aos alunos com acompanhamento das professoras.

Consideramos importante abordar esses dois períodos por caracterizarem situações em que *Luís* manteve contato com duas professoras distintas, em séries diferentes. Portanto, dois contextos que, presumimos, vieram a ser diferenciados em função do trabalho das professoras. E realmente o foram. Ficaram evidentes tais distinções no papel exercido por cada uma das professoras nesses dois momentos.

No ano de 2002, *Luís* estava na 2<sup>a</sup> série, sob a regência de uma professora, muitas vezes, insegura no contato e no tratamento com ele. Sua atuação mantinha-se vinculada a modelos tradicionais, não havendo referências à ludicidade em sua prática educativa. Desconhecia peculiaridades do *déficit* cognitivo de seu aluno, não demonstrava interesse em modificar sua prática como educadora e estava desmotivada em relação a possíveis progressos vindos do aluno. É pertinente comentar que essa professora encontrava-se em período final de carreira, num momento denominado por Huberman (1992) como de Serenidade e Distanciamento Afetivo e também do Conservadorismo, em que, segundo o autor, o professor “queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, decadentes), da atitude negativa para com o ensino, da política educacional, dos seus colegas mais jovens.” (HUBERMAN, 1992, p. 45). Nesse período os professores, segundo Antunes (2004), passam a se envolver menos com as atividades diferenciadas, permanecendo distanciados afetivamente de seus alunos.

Nossas observações iniciais foram feitas duas vezes por semana, cerca de duas horas por tarde. Procuramos informar os alunos sobre o objetivo daquelas visitas, valorizando o grupo em seu direito de aceitar ou não as observações em sua sala. Definimos nosso espaço na sala de aula, ficando da forma mais próxima possível de *Luís*, para que pudéssemos perceber suas reações, atitudes, comentários e respostas frente ao todo da ação pedagógica diante da turma e, sem dúvida, captar como se dava a inclusão. Os relatos das observações foram registrados em

diário de campo e procuramos, geralmente em duplas, escrever os relatos no momento da aula.

*Luis* ficava sempre em um canto da sala de aula, sozinho, perto da porta, onde estava a sua mesa, sem conversar com os colegas. Havia momentos em que percebíamos a atitude da turma em zombar dele e isso o deixava zangado. Por sua vez, ele mesmo se mantinha isolado, sem interação com a turma.

Para Amaral (1998, p. 11-12),

As dificuldades encontradas por essas crianças [...] Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis [...] estaríamos muito perto da resposta: a presença de preconceito e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciar não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância.

O preconceito pode ser percebido na sala de aula entre os próprios colegas ao rejeitarem os que lhes parecem diferentes. Percebemos, com esse fato, a existência, naquele momento, de resistências por parte dos colegas em conviver de forma mais espontânea com *Luis*, pois atitudes comuns entre as outras crianças não eram repetidas junto a ele.

Aqui está uma questão sobre a qual refletimos muito: que o modelo de integração dos anos de 1970 e 1980 ainda estava presente nos anos 2000/2003, ao conceber, conforme Rodrigues (2005, p. 53), a “integração como processo progressivo que iniciava com a inclusão física, social e, finalmente, escolar. Esses modelos [...] tiveram o inconveniente de designar por integração a simples presença de um aluno com dificuldades numa turma de ensino regular.”

É possível ainda destacar que as atitudes de indiferença da professora, talvez sem que ela própria percebesse, já nos indicava sua concepção de integração e não de inclusão.

A questão, portanto, é ir além dos modelos de integração, superando-os para a inclusão, mas é pertinente perguntar: o que significa estar incluído? A esse respeito, Rodrigues (2005, p. 53) traz importantes contribuições quando diz que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença à escola e a criança, isto é, o jovem deve sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”

É fundamental que professores, funcionários e familiares interajam no ambiente escolar, de forma a produzir situações de inclusão, gerando práticas recí-

procas entre crianças e escola de tal forma a reforçarem o sentimento de “pertença” (RODRIGUES, 2005, p. 53) tanto escolar como, futuramente, na sociedade. O contrário seria limitar as iniciativas de mudança na sociedade em relação à inclusão.

O processo de inclusão pressupõe uma mudança na sociedade, como primeira etapa, para que o aluno com necessidades especiais possa construir seu desenvolvimento e desempenhar seu papel de cidadão. A inclusão defende a idéia de que todas as crianças podem aprender e fazer parte de uma vida escolar e comunitária. Há uma valorização das singularidades como oportunizadoras de novas aprendizagens. É, de acordo com Sasaki (1997, p. 41),

[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Com relação à instituição escola, Staimback, S. e Staimback, W. (1999, p. 12) comentam: “Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.” Uma escola é inclusiva quando procura educar todos os alunos em salas de aula regulares e isto significa permitir a educação e a freqüência de todos na escola regular, bem como oferecer a todos uma série de desafios e oportunidades que sejam adequados às suas habilidades e necessidades.

Entretanto, sabemos que existe aqui um “modelo idealizado” de escola, pois a realidade, de acordo com Rodrigues (2005), comporta muitas comunidades escolares ainda pouco acessíveis a uma educação inclusiva que estimulam práticas de competição e não promovem a democracia em nenhuma instância de suas estruturas.

Segundo Ainscow (2001), uma prática inclusiva na escola pressupõe investimento em algumas mudanças fundamentais: perceber nas diferenças uma oportunidade de aprendizagem; derrubar barreiras em prol da participação de todos; estimular o uso de todos os recursos possíveis ao aprendizado; investir nas práticas e conhecimentos já existentes; enfatizar uma linguagem ligada à prática; in-

vestir na aceitação de riscos. Todas essas transformações, mesmo que em longo prazo, podem, a nosso ver, aproximar as escolas de práticas mais inclusivas.

Nesse período em que iniciamos nossas visitas (segundo semestre de 2002), procuramos manter a neutralidade para atingirmos nosso objetivo que era o de reconhecer as relações existentes entre o grupo, a professora e *Luís*.

O aluno era prejudicado pela não-participação nas atividades, pois a professora o chamava poucas vezes. Esta situação de isolamento era institucionalizada e reforçada em sala de aula. Observamos que *Luís* gostava de desenhar e assim o fazia, o tempo inteiro, durante as aulas. Isto não era percebido e a professora mantinha-se totalmente neutra, não interferindo nas atividades do aluno, argumentando que *se ele for contrariado de alguma forma, fica muito nervoso e agressivo. E eu tenho medo por causa dos outros alunos.* (2002).

Percebemos, nesta fala da professora, o temor institucionalizado pelo que lhe parecia ser diferente, incompreensível, mantendo-a inerte frente aos desafios impostos pela presença do aluno em sua sala de aula. Conforme Skliar (1999, p. 18),

A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

Desta forma, não haveria um “rótulo” para as pessoas diferentes se não houvesse as características padronizadas pela sociedade. Somos todos aparentemente iguais, homogêneos, portanto, o que se diferencia precisa ser nomeado como distinto. Nesse momento, esbarramos, também, nas concepções que a própria professora ainda mantinha a respeito daquele processo tido como ‘inclusivo’ junto ao aluno.

Ao comentar sobre os argumentos dos professores a respeito dos obstáculos à inclusão, Rodrigues (1998) ressalta três fatores: problemas na formação dos professores; falta de recursos e falta de mudanças estruturais nas escolas para suprirem as necessidades de um processo educacional inclusivo. Tais ‘falas’ também estiveram presentes em nossas conversas com professores dos anos iniciais de escolas do sistema público de Santa Maria/RS que refletem as muitas dificuldades ainda percebidas pelos mesmos na estrutura escolar. Tais dificuldades retardam o desenvolvimento de um processo em que a reciprocidade nas relações inclusivas deve ser constante e flexível em todos os níveis, desde o aluno, os

funcionários, professores e gestores e em todos os espaços da escola, como o pátio, os corredores, os refeitórios e as salas de aula.

Com relação ao contexto na sala de aula, observamos que *Luís* possuía pouco material, mas era cuidadoso com seus pertences. Sua linguagem apresentava traços infantis, sua escrita possuía dificuldades na construção e estruturação de frases. Ele se expressava de forma infantilizada para a sua idade. Observamos o quanto gostava de ter maior contato com crianças menores que ele, pois, nesses grupos, ele era mais aceito em brincadeiras e estas crianças não o deixavam isolado. Também apreciava mostrar seus desenhos aos colegas, pois tinha interesse nestes desenhos e nos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. A professora não interferia neste sentido, manifestando-se pouco a respeito do assunto.

Nos intervalos, *Luís* tentava inserir-se em diversas brincadeiras (principalmente de ‘pega-pega’) com seus colegas mas, muitas vezes, logo parava e voltava a isolar-se. Geralmente, brincava com alunos de outras turmas, havendo correspondência por parte destes colegas, quando ele tentava inserir-se. Observamos que os alunos de outras turmas conversavam a respeito de desenhos com ele, tornando-se uma forma de interação entre os mesmos.

Nas atividades matemáticas, o menino demonstrava pouco interesse, tendo muitas dificuldades de compreensão na resolução de situações-problema.

A professora comentava que *Luís* não conseguia progredir em cálculos matemáticos de multiplicação e divisão e também na resolução de histórias matemáticas, mantendo uma postura pessimista com relação aos progressos do aluno. Segundo Antunes (2000, p. 17), “O problema mais difícil enfrentado pelo professor, é como colocar em prática a educação dos alunos com necessidades especiais: como organizar a aula, como proporcionar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, como manejar eficazmente as diferenças.”

Neste período, ficou evidente a falta de contato dos alunos com qualquer tipo de atividade lúdica. A professora não utilizava jogos ou brincadeiras na aprendizagem e na construção de conhecimentos, sendo que em suas aulas os alunos copiavam, discutiam um pouco e faziam exercícios no quadro e no caderno. *Luís* tinha uma letra muito bonita, copiando e fazendo os exercícios sem pedir ajuda à professora, o que já manifestava, em parte, sua autonomia.

No primeiro semestre de 2003 teve início o segundo momento das observações em sala de aula, aliadas à proposta de desenvolvimento de atividades com jogos na turma de *Luís*. Nesse momento ocorreu a troca da professora. *Luís* fora aprovado para a 3ª série e muitos de seus antigos colegas trocaram de turma,

outros trocaram de escola. A partir dessa etapa, notamos uma alteração significativa no contexto em sala de aula.

A professora da 3ª série demonstrava dinamismo, disposição e percepção da importância de um processo inclusivo, bem como dava relevância ao constante aprimoramento do professor em sua atuação diária. As aulas tornaram-se, neste período, mais dinâmicas e exploratórias para os alunos.

A nova professora atuava já há três meses na Escola, tendo prestado Concurso Público. Sua atuação anterior havia sido na área de Educação Infantil, tendo experiência de dez anos.

Com a troca da professora, vislumbramos uma nova perspectiva de prática pedagógica no ambiente da sala de aula. As atividades tornaram-se mais desafiantes, dinâmicas e os alunos passaram a ser solicitados a pensar mais criticamente a respeito do que estavam aprendendo. Novamente nos referindo a Huberman (1992) ao afirmar que a professora encontrava-se no estágio denominado pelo autor como Diversificação, “Activismo” e Questionamento no qual o profissional se sente mais seguro para tomar novas decisões, sendo nesse período que tem início um processo de questionamentos sobre a carreira e o significado da profissão conforme comenta Antunes (2004).

Houve, com isso, conforme as próprias falas da professora uma mudança da qualidade do ambiente em que *Luís* se encontrava, tendo a professora uma preocupação em proporcionar ao aluno condições para sua inclusão na turma. Segundo a educadora, aqui identificada como *Cláudia*, *no momento em que me propus a fazer com que ele ficasse mais incluído e que os outros alunos também participassem, e ele também se sentisse mais valorizado, sua auto-estima melhorasse [...] ele agora está participando junto com os outros, ele está se incluindo nos grupos, ele faz trabalhos em grupo, ele está fazendo isso.* (2003).

Esta preocupação foi salientada devido às experiências anteriores da educadora com alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil, juntamente com sua preocupação a respeito da utilização de jogos em sala de aula. Sua proposta pedagógica direcionava-se à Literatura Infantil, visto que era acadêmica do Curso de Letras com formação em Ensino Médio no Curso de Magistério. Seu trabalho era marcado por uma preocupação com a dinamização de textos e a exploração do imaginário infantil por meio de momentos dedicados à leitura de histórias infantis. Ao ser indagada sobre sua opinião a respeito do significado do jogo na educação e desenvolvimento da criança, ela nos disse: *[...] a principal coisa acho que é divertir o aluno, e ele, através da diversão, [...] aprenda ou desenvolva o seu raciocínio.* (2003).

Como explica Coll (1997, p. 37),

Potencializar os processos interativos em favor de uma aprendizagem significativamente em todos os alunos, inclusive nos com necessidades educacionais especiais, são dependentes da atuação do professor, já que ele conduz o “clima” e o estilo das relações psicossociais que são estabelecidas na sala.

É o professor o responsável pela condução do processo de mediação entre o jogo e a aprendizagem de seus alunos, visto que, pelo conhecimento que tem das potencialidades existentes na ludicidade como mediadora metodológica do processo educativo, poderá desenvolver aulas dinâmicas, alegres, sensíveis aos múltiplos contextos de seus alunos, tendo em mente a realização dos objetivos previstos para suas aulas.

Ao comentar sobre o potencial dos aspectos lúdicos na mediação da aprendizagem de conteúdos programados pela escola, a professora demonstrou interesse e afirmou desenvolver esse tipo de atividade na medida do possível: *É possível. O que eu mais procuro fazer é isso, porque eu tive bastante experiência com Pré-escola. Hoje estou trabalhando com 3<sup>a</sup> série, [...] então tu não deixas de ensinar, trabalhando com o lúdico. [...] Levando jogos para eles, trabalhando com eles em grupo, propiciando pra eles várias atividades diversificadas, tanto quanto vídeos, jogos, muitas coisas diferentes, coisas que não estavam programadas.* (2003).

A diversificação desses recursos possibilita o desenvolvimento de aulas interessantes para os alunos, estimulando-os à aprendizagem de conteúdos às vezes considerados difíceis por eles, como na área da Matemática, da Biologia, da Língua Portuguesa.

A respeito do processo de inclusão do aluno na sala de aula, a professora demonstrou tranquilidade em afirmar que essa condição ainda não havia se estabelecido completamente, estando, ainda, em processo de evolução. Afirmou *Cláudia*: *[...] totalmente incluído ainda não, mas nós estamos tendo várias progressões em relação a isso.* (2003).

Algumas condições na sala de aula se alteraram neste período. Dentre elas, podemos destacar a diferença no nível de relacionamento afetivo entre professora-alunos. A educadora relacionou o uso de jogos com o aspecto afetivo na sala de aula, demonstrando a importância desses vínculos, na seguinte fala: *[...] através dos jogos, tu trabalhas o raciocínio deles, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, principalmente o afetivo. Se o afetivo está bem na sala de aula, o resto funciona normalmente.* (2003).

Além do desenvolvimento dos vínculos afetivos que são responsáveis pelo equilíbrio nas relações em sala de aula, facilitando o processo inclusivo do aluno, é necessário abordar a questão do contexto escolar que influencia no sucesso ou fracasso dessa inclusão. Para Antunes (2000, p. 9),

Nestes termos, o professor é o elemento fundamental no estabelecimento do vínculo, mas, para tanto, precisa ter seus conflitos pessoais elaborados, de forma a permitir-se viver uma relação afetiva satisfatória com o aluno, além do que, a natureza da ligação entre eles determinará os comportamentos que irão surgir e, ao mesmo tempo, terão efeito causal na interação do grupo com a criança portadora de necessidades especiais.

A capacidade intra e interpessoal do professor é fator relevante para que possa desenvolver um bom trabalho educativo. Assim, o professor precisa estar sensível, segundo Antunes (2004), a suas próprias necessidades como ser humano e como ser profissional, visto que ambas as dimensões nunca estão desvinculadas. Esse equilíbrio trará condições para que possa estar atento às necessidades dos alunos, criando vínculos afetivos, no ambiente escolar, capazes de motivar para a aprendizagem. Deve-se considerar, é claro, cada aluno em sua individualidade e em seu próprio tempo para corresponder a esses vínculos.

Outro fator importante a ser considerado é a interação entre profissionais de diversas áreas e diversos níveis de conhecimento, capaz de estimular o trabalho dos educadores ao trabalharem junto a crianças portadoras de necessidades especiais na sala de aula “comum”. Para Antunes (2000, p. 10),

O professor precisa estar amparado pela escola, recebendo orientações e, ao mesmo tempo, participando da elaboração de diretrizes inclusivas com os multi-profissionais existentes como o psico-pedagogo, educador especial, entre outros, cada um expressando conhecimentos específicos, adquiridos na formação profissional.

Quando indagada sobre o que poderia ser modificado para que o contexto se tornasse mais positivo com relação ao processo inclusivo de crianças com necessidades especiais nas escolas, Cláudia respondeu: *Acho que é necessário, além da participação tanto da família, como dos professores, e dos alunos, o que a gente precisa é de pessoas especializadas que vão até lá, que levem para nós textos, palestras, coisas diferentes também para gente ficar informado e saber como trabalhar com eles, [...] o professor tem que*

*saber trabalhar com todas as áreas e aí se tu não tem a formação em educação especial torna-se difícil isso, então o que tu precisa é de esclarecimento, é claro que isso vai da busca do professor [...] o interessante seria [...] que a Universidade ou os alunos que têm essa condição [...] fossem até a escola e ali nos auxiliassem. (2003).*

Com o desenvolvimento da investigação a partir da interação entre os jogos e os alunos da turma, a professora comentou que houve uma modificação desse processo entre *Luís* e o restante da turma. Ao falar sobre a validade desse tipo de investigação em sala de aula, ela coloca a questão da progressiva evolução do aluno em processo de inclusão: *Bom, eu acho muito válido, muito importante isso aí, porque tanto o professor quanto o aluno, eles têm que se sentir incluídos dentro da sala de aula, têm que existir reciprocidade entre eles [...] Teve de positivo que ele conseguiu ter maior contato com os outros colegas a partir disso. Então, tu fica conhecendo teu aluno melhor [...] fica observando ele. (2003).*

Também houve uma revalorização por parte da professora em relação à condição de *Luís* na sala de aula. Disse ela: [...] *Vocês transmitiram isso ao professor e nós, agora, também estamos com um pouquinho desse olhar em relação a ele, e em relação aos outros alunos. (2003).*

A opinião da professora a respeito da validade do uso de jogos na mediação do processo inclusivo foi positiva, por afirmar que os alunos passaram a manter maior contato com *Luís* e para que ele também se inserisse no processo do jogar na sala de aula: *eu achei muito interessante e válido. O que eu percebi como professora da turma é que eles gostaram disso e, a partir disso, passou a ser como uma rotina pra eles, aquilo de vocês, no caso, irem lá. Eles ficavam com aquela expectativa de ver algo novo, no caso, sabiam que cada vez que vocês iam lá, tinha algo novo pra isso. O aluno [...] que estava sendo pesquisado, no início, [...] não queria participar, mas agora, através da avaliação que vocês fizeram, ele também disse que gostou, ele falou que gostou, só que muitos jogos ele não queria fazer, talvez porque recém estava sendo trabalhada a questão da inclusão dentro da sala de aula. (2003).*

Essa maior interação entre *Luís* e a turma, segundo a professora, começou a acontecer pelo trabalho com jogos, oportunizando a inclusão pela facilidade do jogo em fazer a inter-relação entre colega-colega, colega-professor-colega. A percepção da professora foi ao encontro de nossas próprias reflexões sobre os jogos utilizados com o menino e seus colegas no processo de inclusão. Também foi observada uma modificação de comportamento entre os alunos ao passarem a fazer atividades em grupo com maior frequência.

Ao final do período de observações, notamos as distinções entre esses dois períodos: o primeiro, caracterizado por uma atuação docente que não era comprometida com o processo inclusivo, principalmente, por não haver preparo na formação continuada para a atuação junto às dificuldades que surgiam no dia a dia. Sendo assim, a professora, na 2ª série, justificava suas atitudes em função das possíveis reações que *Luís* poderia ter, sem perceber sua parcela de responsabilidade, bem como da escola, nos resultados do processo. Portanto, percebia-se um processo de “integração” e não de inclusão na sala de aula. Não havia comprometimento por parte da professora em possibilitar a *Luís* um ambiente de inclusão. Esperava-se que a iniciativa de integrar-se à turma partisse do aluno, pois ele deveria participar, deveria modificar seus comportamentos para adequar-se ao ambiente escolar.

Já na 3ª série, início do ano de 2003, a atuação docente teve o compromisso de, ao menos, tentar promover situações com ações mediadas por jogos, entre outros recursos, para que o aluno conseguisse se sentir importante e atuante na sala de aula. Sua participação passou a ser valorizada pela professora e reconhecida pelo grupo. Foi nesse momento que começamos a levar os jogos para as aulas e a desenvolver uma prática educativa lúdica com os alunos. Afirmava-se, desta forma, um ambiente cujo processo de inclusão poderia ter, afinal, resultados positivos para o aluno.

### **Produzindo atitudes de inclusão pelo jogo**

As atividades lúdicas caracterizaram o momento principal da investigação, ou seja, foi pela investigação junto a atividades com jogos em sala de aula que nos empenhamos em refletir sobre a questão problematizadora do projeto.

Cabe-nos, nesse momento, explicitar nossa compreensão sobre o significado do jogar, com base nos diferentes estudos que subsidiaram nossas reflexões. Destacamos as primeiras contribuições de Huizinga (1996, p. 10):

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estáticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento, através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social.

O brincar está presente na vida humana desde o nascimento e ocupa uma dimensão mais ampla do que pode ser mensurado pelos estudos científicos que

primam pela lógica, racionalidade e técnica. Jogar ou brincar são fundamentais na interação do homem com seu meio e com os demais que participam desse meio. Ficam evidentes os processos de aprendizagem promovidos pelo brincar da criança, bem como, continuam presentes os benefícios do brincar – caracterizado principalmente pelos jogos – nas interações sociais que o homem continua mantendo por toda a sua vida.

Oliveira (2000, p. 17) faz outro comentário em relação ao brincar no início da vida:

Aprender a agir, inclusive a brincar, só se dá em contato íntimo e significativo com o outro que, via de regra, no início da vida, é a mãe ou quem a substitua. Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social e, mais do que isso, sem vivenciar e sentir realmente um vínculo afetivo, estável e confiável, que no começo é muito mais sentido do que manifesto.

A dimensão socializadora do brincar é salientada pela autora acima que aponta essa necessidade como a primeira manifestada na criança ao manter contato com a mãe ou com quem a esteja substituindo. Estas interações são importantes por possibilitarem uma aprendizagem espontânea, em que a criança amplia progressivamente suas experiências junto aos objetos e pessoas que a rodeiam.

Com relação ao jogo junto aos processos de interação e aprendizagem da criança na escola, Negrini (1994, p. 19) ressalta que

As contribuições do jogo no desenvolvimento integral indicam que ele contribui poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo que a afetividade constitui a energia necessária para a progressão psíquica.

Neste sentido, acreditamos na importância do jogar e/ou do brincar como forma de ‘crescimento’ integral da criança, mas, principalmente, necessitamos dar continuidade a investigações que validem cada vez mais essa relevância.

Foram construídos, por nós mesmos, um total de onze jogos, para serem propostos às professoras e aos alunos. Cada jogo abordava diferentes áreas de conhecimento, com objetivos também diferenciados, mas todos reuniam, em sua

O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais

totalidade, um objetivo comum que foi o de mediar o processo de inclusão de *Lúis*. Tomamos o cuidado de contextualizar as atividades com jogos, de forma a corresponder aos conhecimentos oferecidos em sala de aula pelas professoras. Descrevemos, no Quadro 2, alguns elementos importantes que foram referências na utilização dos jogos em sala de aula.

JOGO	DESCRIÇÃO	REGRAS	OBJETIVOS
<b>ACHEI</b>	Possui três tabuleiros contendo 50 palavras e 50 cartelas com representações das palavras em desenhos.	A turma é dividida em três grupos. Cada grupo tem um tabuleiro. O pesquisador mostra gravuras e os alunos procuram no tabuleiro a palavra a que se refere à figura.	Facilitar a interação entre os alunos e o professor, visto que sua regra principal consiste em brincar em grupo.
<b>VERDADE OU MENTIRA?</b>	Contém 20 cartelas com frases incompletas e 30 cartelas com possíveis complementos.	Crianças colocadas em círculo, cada um recebe uma cartela com a parte da resposta, em seguida se lê para elas a primeira frase incompleta, quem achar que pode complementar responde.	Integrar os alunos entre si e os pesquisadores.
<b>GAVETINHAS DA MEMÓRIA</b>	Contém 20 caixinhas de fósforo coladas entre si, com materiais diversos em de cada uma.	A caixa contendo os materiais diversificados é passada de aluno para aluno, sendo dada uma oportunidade de encontrarem o par de materiais idênticos.	Desenvolver a atenção e a memória.
<b>BILHETINHOS EMBARALHADOS</b>	25 envelopes contendo palavras que podem formar frases.	Cada criança recebe um envelope contendo palavras recortadas que formavam uma frase completa. É determinado um tempo para que formem frases e depois é solicitado que cada um leia a sua frase.	Organizar o raciocínio pela construção de frases.
<b>ASAS DE BORBOLETA</b>	Composto por borboletas desenhadas em quadrados cortados ao meio de maneira que as duas asas de borboletas fiquem uma em cada metade.	As crianças devem procurar seu par de asas entre os colegas o mais rápido possível.	Estimular a interação entre os alunos, assim como desenvolver a discriminação visual, a noção de simetria e a atenção.
<b>O QUE É, O QUE É?</b>	Composto por envelopes contendo gravuras recortadas de revistas e coladas em cartolinas.	O professor dá dicas que estão no envelope e os alunos tentam solucionar a questão.	Relacionar conhecimentos prévios e questionamentos propostos pelos pesquisadores.
<b>O QUE SERÁ?</b>	Composto por figuras que são parcialmente cobertas por papel branco, ficando apenas uma de suas partes descobertas para a visualização dos alunos.	Os alunos tentam adivinhar que figura é falando ou escrevendo.	Desenvolver o pensamento lógico, a dedução, o reconhecimento do todo através de uma parte, a atenção, a observação, a nomeação de objetos e a discriminação visual.
<b>JOGO DAS POSIÇÕES</b>	Composto por vinte cartelas com diferentes posições corporais.	Os alunos devem observar as posições e imitá-las imediatamente.	Desenvolver a noção de esquema corporal, a expressão do corpo, o equilíbrio, a coordenação motora e a interação entre os alunos.
<b>JOGO DAS CARETAS</b>	Composto por treze cartelas com desenhos de rostos nas diversas expressões.	Os alunos observam as caretas e dizem o que cada uma significa.	Estimular a expressividade e a compreensão das diferentes formas de comunicação de sentimentos.
<b>JOGO DAS ARGOLAS</b>	Composto por garrafas de plástico e argolas coloridas.	Os alunos tentam acertar as argolas nas garrafas.	Estimular a coordenação motora.
<b>DADOS DA FANTASIA</b>	Composto por quatro dados com seis histórias distribuídas em cada um de seus lados.	Os alunos jogam os dados e contam a história de acordo com o que criam.	Desenvolver a expressão oral e escrita, mediante histórias inventadas com mistura de personagens ou seqüencialização das histórias.

**Quadro 2:** Os jogos e suas caracterizações técnicas

Também no Quadro 3, abaixo, podemos relacionar a participação de *Luís* em mais da metade dos jogos.

JOGO	PARTICIPAÇÃO	FORMAS DE INTERAÇÃO COM O JOGO
Jogo Achei	nulo	O aluno, neste dia, não apresentou nenhuma motivação e não participou de nenhum jogo junto aos colegas.
Jogo Verdade ou Mentira ?		
Jogo Bilhetinhos Embaralhados	integral	O aluno, neste dia, apresentou-se motivado a participar, sendo uma participação ativa em relação aos dois jogos. O menino não se manifestou de forma nenhuma em relação aos jogos, simplesmente jogou de maneira espontânea.
Jogo Gavetinhas da Memória		
Jogo Asas de Borboleta	parcial	A motivação do aluno incluído foi discreta, pois no primeiro jogo "O que é o que é?", demonstrou pouco interesse em participar, ficando em sua classe desenhando. No segundo jogo houve discreta participação, sendo esta, condicionada pelo próprio aluno (só participaria se fosse em duplas).
Jogo O que é, O que é?		
Jogo O que será?	parcial	A motivação do aluno incluído foi considerada discreta, pois houve participação parcial no decorrer da aula. Participou, respondendo de sua classe, sem inserir-se nos três grupos. Também se negou a escrever as palavras, apenas dando respostas orais.
Jogo das Posições	nulo	O aluno negou-se a participar, ficando em sua classe sem manifestar interesse pelo jogo.
Jogo das Caretas	parcial	O aluno não quis participar do círculo proposto pelos pesquisadores, mantendo-se, como sempre, em sua classe, distanciado dos demais. Entretanto, participou do jogo respondendo as questões, quando solicitado pelos pesquisadores.
Jogo das Argolas	parcial	Inicialmente o aluno não quis jogar, mas depois da professora regente insistir para que participasse junto com seus colegas, sentiu-se mais interagido à turma. Demonstrou dificuldade, como o restante da turma, em orientação espacial e coordenação motora, contudo no reconhecimento de letras e formação de palavras teve um desempenho satisfatório. Compreendeu a dinâmica do jogo, inserindo-se ao grande grupo.
Dados da Fantasia	nulo	O aluno não demonstrou nenhuma motivação neste dia.

**Quadro 3:** Participação e formas de interação entre *Luís*, os colegas de aula e os jogos propostos

Conforme o exposto acima, ficou evidente a importância das oficinas. Ao trazerem oportunidades para *Luís*, ele se sentiu estimulado a contribuir com os colegas no grupo. Os jogos de que *Luís* não participou estão relacionados à Educação Física e Noção Corporal, conhecimentos que ele tem resistências a desenvolver e se interessar. Nas atividades coletivas com jogos, todos os demais alunos participaram integralmente. Algumas atividades tiveram a participação parcial do aluno, o qual perdeu o interesse pelos jogos, desistindo de participar.

## Tecendo considerações

O desenvolvimento de um estudo, visando à investigação sobre o papel do jogo na mediação junto ao processo de inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais trouxe inúmeras outras oportunidades de envolvimento com pesquisas nessa área abrangente sobre o lúdico – elemento constitutivo do ser humano – como afirma Huizinga (1992), e não só humano, pois o jogo é inerente à natureza da maioria dos seres vivos.

Também percebemos a questão das políticas públicas relacionadas à inclusão, as quais instauraram um novo tempo e uma nova perspectiva diante das diferenças e, por conseqüência, das desigualdades. Trata-se de um período em que as leis impulsionam e tentam assegurar o respeito às singularidades e aos direitos de todos os cidadãos, nos diferentes segmentos de nossa sociedade. Serve-nos de exemplo a atitude de muitos professores que têm a capacidade de enxergar nas experiências com as diferenças a oportunidade de aprender novas coisas e, assim, conduzir seu trabalho de educadores com responsabilidade e criatividade, não se deixando levar por tendências contrárias a estas mudanças.

Ao considerarmos a questão problematizadora que incentivou nossos estudos, temos que o jogo pode contribuir junto aos processos de desenvolvimento da aprendizagem na criança, bem como junto ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do Sistema Público de Ensino. Ousamos, portanto, afirmar que as brincadeiras e jogos observados entre alunos e professores, durante esses três anos, oportunizaram a valorização desses recursos junto aos processos inter e intrapessoais de aprendizagem social, psicológica, cognitiva, visto que todos, e em especial o aluno colaborador, procuraram corresponder singularmente às expectativas de cada momento vivenciado através da ludicidade. Importante é ressaltarmos que, em nenhuma instância, consideramos o jogo como mero instrumento metodológico, visto que isto reduziria a ‘natureza’ do jogar a uma simples estratégia, monitorada por professores determinados em alcançar objetivos já preestabelecidos.

Apoiamo-nos em Fortuna (2005, p. 16) que se coloca numa posição paradoxal em relação à ludicidade e ao jogo, admitindo uma postura que assume os desejos e compromissos do “fazer pedagógico”, reconhecendo ao mesmo tempo a natureza “do inesperado, do imprevisível” revelado nesses processos e refletido naquele que aprende e naquele que ensina.

Ao relembrarmos o momento em que *Luis* ergueu-se de sua cadeira e foi ter com seus colegas no meio da sala de aula à procura de sua outra metade do jogo “Asas de Borboleta”, percebemos o potencial que é capaz de emergir de um

menino disposto a brincar, mesmo sendo ele considerado diferente dos demais. Naquele momento, ele pertenceu a algo maior, foi capaz de ser, de agir com autonomia, de analisar, de perguntar e de interagir.

Nesses poucos minutos, de total entrega à sua natureza lúdica, *Luís deu o salto qualitativo* e nos levou a inferir que o jogo é um mediador na educação de todas as crianças e pode contribuir na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do Sistema Público de Ensino.

Sendo assim, este é um estudo cuja temática não esgota suas reflexões. Sua inconclusão abre novas reflexões em relação à inclusão no cotidiano da sala de aula, criando novas rupturas para novas continuidades.

## Referências

- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea Editorial, 2001.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRÉ, Marli (Org). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Caminhos da inclusão: reflexões e sugestões à prática docente. *Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Santa Maria, n. 38, p. 5-19, set., 2000.
- \_\_\_\_\_. A formação de professores e sua trajetória. In: MACHADO, Aline Dubal et al. (Org) *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente*. Santa Maria: UFSM, 2004.
- BRIDI FILHO, Cesar Augusto. Algumas implicações necessárias ao processo de integração escolar. *Caderno Educação Especial*, Santa Maria, n. 12, p. 31-39, ago.-dez., 2000.
- COLL, Cézar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 3.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, p. 19-32, ago.-dez., 2003.
- FORTUNA, Tânia. Apresentação. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. *Trajectoria docente: o encontro da teoria com a prática*. Santa Maria: UFSM/Centro de Educação/Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

- FREITAS, Soraia Napoleão; PADILHA, Sandra Marisa Allenbrandt. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (Org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida pessoal dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1992.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- OLIVEIRA, Vera Barros. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RODRIGUES, David. Paradigma da educação inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível, *Revista do Instituto de Estudos da Criança*, Universidade do Minho, Portugal, n.1, p. 1-7, 1998.
- RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Edufsm, 2005.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.
- STAIMBACK, S.; W. STAIMBACK. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Ana Luiza Ruschel Nunes, Helen Denise Daneres Lemos, Rodrigo Cezar Mendes

**Ana Luiza Ruschel Nunes**

Rua Tuiuti, 1826, Apto. 05  
Centro – Santa Maria – RS  
CEP 97015-662  
Telefone Residencial: (55) 3026-6942  
Celular: (55) 99761913  
E-mail: analuiza@smail.ufsm.br

**Helen Denise Daneres Lemos**

Rua Agne, 39, Bairro Itararé,  
Santa Maria – RS  
CEP 97045-010  
Telefone Residencial: (55) 3222-0901  
E-mail: helendaneres@yahoo.com.br

**Rodrigo Cezar Mendes**

Rua Agne, 39, Bairro Itararé,  
Santa Maria – RS  
CEP 97045-010  
Telefone Residencial: (55) 3222-0901  
Email: rodrigomendes@smail.ufsm.br

**Recebido em:** 30/03/2005

**Aprovado em:** 06/06/2005