

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**Mirian Bassetti de Leon**

**O Lúdico e a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública: algumas possibilidades para a inclusão e a aprendizagem de aluno com autismo**

**Porto Alegre**

**2019/2**

Mirian Bassetti de Leon

O lúdico e a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública:  
algumas possibilidades para a inclusão e a aprendizagem de aluno com autismo

Trabalho de conclusão apresentado à comissão de Graduação do curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Noal Gai

PORTO ALEGRE

2019/2

Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro Holmer de Leon e Neuza Bassetti de Leon, que fizeram de mim quem sou hoje: vocês me ensinaram a sonhar!

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, invisível, o Emanuel, Deus de Abraão, Isaque e Jacó, quem me fez e me deu a missão de ensinar: à Ele seja toda a adoração pela conclusão desta etapa!

À meu querido Daniel, esposo amado, parceiro para todas as horas, cúmplice e companheiro em todo tempo: pelo amor, pelo suporte, pela paciência, e por me fazer rir quando a vontade era de chorar: te amo infinitamente!

À Lídia e à Débora, minhas filhas amadas, minhas flechas! Que vocês voem muito além de mim! Agradeço por cuidarem da mamãe, por compreenderem minhas ausentes-presenças, por me amarem mesmo nos auges de minha rabugentice: vocês são um sonho de se sonhar acordada!

À minha mana mais velha, minha querida Cris: tu és meu espelho, minha inspiração! Não mediu esforços para me colocar nesta casa, e hoje concluo esta graduação graças a ti minha mana querida! Teu esforço é impagável, ecoa na eternidade!

Às minhas queridas profes: Dani Noal, minha orientadora maravilhosa, que me encoraja e anima com suas doces palavras de incentivo; Luciana Piccoli por sua doçura em me orientar no estágio e me presentear com seu exemplo impecável de como uma professora pode ser excepcional, e por fim à minha amada Tânia Fortuna que nunca me deu aula, mas tanto me ensinou e inspirou com sua docência, que fala por ela, nos preciosos textos que escreve! Espero um dia chegar perto de ser como vocês, minhas profes queridas!

*Sempre que um direito é garantido em lei ou estatuto, ou responde a interesses ou está sendo violado. Se fosse garantido, não necessitava ser legislado. (REDIN, 1998)*

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso propõe-se a compreender como as brincadeiras e jogos são inseridas no terceiro ano do Ensino Fundamental e como as mesmas afetam ou não o processo de ensino-aprendizagem e as relações, tendo como objetivos identificar a concepção de brincar e verificar a compreensão da turma em relação ao brincar, considerando a inclusão de um aluno no espectro autista. A pesquisa foi realizada em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do centro de Porto Alegre. Participaram da pesquisa a professora titular e os discentes do terceiro ano I da referida escola. Como Metodologia de Pesquisa, utilizarei a abordagem qualitativa. O levantamento de dados se deu por meio de interações práticas durante o meu período de estágio, observações da realidade e pesquisa bibliográfica. Os dados foram analisados à luz de autores especialistas da área. Os resultados dessa pesquisa nos mostram que as brincadeiras aparecem esporadicamente e fora do ambiente da sala de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental, e que a introdução do brincar como parte importante do currículo semanal da referida turma foi de suma relevância para o avanço da mesma em diversos aspectos, sobretudo social. Para concluir, a pesquisa indicou que o jogo e a brincadeira imprimem significativa relevância ao processo de aprendizagem e à interação social, uma vez que o brincar produz cultura, e a cultura solidifica os alicerces humanos e a sociedade. Destacamos as diversas possibilidades do jogo e da brincadeira no processo de inclusão, assim como na construção de uma docência afetiva, brincante e inclusiva.

**Palavras-chave:** Brincar. Lúdico. Autismo. Ensino Fundamental.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. BRINCAR E JOGAR.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Na sociedade.....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Na escola.....</b>	<b>12</b>
<b>3. O ESTÁGIO COMO FONTE DE PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>3 AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>5 BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>31</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta monografia é, basicamente, a investigação do brincar na escola. Proponho-me a descobrir, num primeiro momento, como o jogo, a brincadeira e demais elementos característicos dos métodos lúdicos de aprendizado aparecem no cotidiano de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental da escola pública, e como uma professora poderia enriquecer seu planejamento incluindo nele o lúdico e valorizando a brincadeira e o jogo. Para tanto, vali-me de meus registros pessoais que resultaram do estágio de docência como cadernos de anotações, diário de campo e de planejamentos. O resultado da análise e reflexão docente sobre estes documentos estão contemplados neste trabalho de conclusão de curso.

Durante minha prática docente no curso de Pedagogia, dediquei-me ao resgate de brincadeiras que considero esquecidas, e a brinquedos que não o eram, exatamente. Observando a gama de brinquedos disponíveis no mercado, que condicionam a criança a brincar exatamente daquela forma que o objeto propõe, que limitam o criar, o inventar; pensei em como era interessante na infância, transformar uma caixa de papelão, por exemplo, em um veículo espacial, ou um pedaço de tecido em um vestido de rainha. Reunindo esses elementos, considerei que, para elaborar um planejamento que satisfatoriamente contemple as necessidades dos alunos, oportunizando a socialização e a interação entre eles e ainda a livre exploração de objetos de diversas naturezas, há que se considerar uma série de fatores, dentre os quais elenco os seguintes:

*O tempo do brincar.* O educador precisa considerar o tempo que a turma disporá para realizar suas brincadeiras e jogos, não devendo ser curto nem extenso demais; é necessário que seja um tempo de qualidade, que haja espaço para divertimento e descobertas, sempre ficando uma expectativa para o próximo momento de brincar. Fortuna (2000) afirma que as práticas pedagógicas predominantes na atualidade não dão espaço aos momentos do brincar na escola, e completa afirmando que: “só se brinca na escola se sobrar tempo, ou na hora do recreio, sendo que estes momentos



correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo.” Compreende-se que o jogo e a brincadeira necessitam de um espaço só seu, um tempo destinado a ele e que seja resguardado com status de importância que se iguale ao tempo da lição.

*O espaço do brincar:* o espaço destinado ao brincar pode ser a sala de aula, o pátio, uma varanda, etc. o tamanho precisamente não é tão importante quanto o uso que se fará dele: para uma atividade de corrida ou movimento intenso, obviamente será necessário um espaço amplo, de preferência ao ar livre, mas espaços pequenos também podem ser úteis à momentos lúdicos: pode-se utilizar uma sala pequena para uma contação de histórias, ou um jogo, por exemplo. A esse respeito pouco se pode ler nos especialistas que consultei, mas Fortuna (2000, p. 3) traz uma reflexão provocadora:

Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo.”(...) O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle.

Percebe-se neste trecho que há uma intencionalidade em separar os espaços do *brincar* e do *estudar*, dicotomizando as práticas, sugerindo que seriam incompatíveis ou até mesmo opostas, reforçando o pensamento de que se vai à escola para “aprender” e não para “brincar”.

*Os agentes do brincar:* para que haja socialização, é necessário que hajam agentes sociais: através dessa interação, onde serão estabelecidas regras, trocas, combinações e normas éticas de convivência, é que se dará o aprendizado da vivência em grupo; Marques (1996), baseia-se na teoria de Vigotsky para afirmar que a atividade de brincar favorece a socialização de diversas maneiras: habilidades, papéis e valores necessários à participação da criança na vida social são por ela

internalizados durante as brincadeiras; há situações no brincar que levam a criança à autoavaliação, ao desenvolvimento moral (quando, por exemplo, a criança ajuda um companheiro de jogo), e ainda que os jogos com regras contribuem para a autorregulação e o autocontrole, ao passo que desenvolvem a subordinação de seus impulsos.

*Objetos e propostas:* a ausência de propostas estruturadas para o brincar na escola certamente contribuiu para o insucesso desta atividade. Sem dúvida, não se pode apenas deixar que os alunos façam livremente aquilo que quiserem fazer, pois nem sempre aquilo que desejarem fazer será permitido, dentro das regras de sociedade em que vivemos e que estamos buscando prepará-los a viver (baseio essa minha fala em alguns eventos contemplados durante meu período de observação da prática docente, como por exemplo, arremesso livre de cadeiras e brinquedos). O que me remete à seguinte citação de Dolto por Fortuna (1999, p. 109): “As crianças necessitam de limites para sentirem-se em segurança, mas de limites que se devem apenas ao perigo real que suas transgressões implicariam para a integridade de seu organismo ou a dos outros.”

É imprescindível que, além dos momentos de brincadeira livre, o adulto traga propostas e possibilite oportunidades: a criança por si só explorará o ambiente em que estiver inserida, mas será necessário que o educador a conduza até este ambiente, como sair da sala e explorar os espaços da escola, descobrindo os sons, os materiais que a circundam. Também é importante que o professor ofereça diferentes materiais para que sejam explorados, e não só os convencionalmente encontrados nas prateleiras das escolas: caixas, tecidos, material da natureza (folhas, pedras, galhos, terra, água, etc) podem e devem ser levados para a sala de aula. Ainda nas palavras de Fortuna (2000, p. 4), destaque: “É possível brincar com qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano. A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por esta razão, fundamental.”

*O respeito às preferências:* o professor que ambiciona ser um educador que brinca, que inclui a ludicidade em seu planejamento, precisa estar atento aos perigos que circundam esta prática: não é incomum encontrar o jogo em sala de aula como um método de ensino, cujo foco principal está em aprender algum conteúdo, e não no jogo em si. Para que o jogo e a brincadeira sejam realmente significativos e para que se explore-os como fim e não como meio, o educador deve atentar para o grupo como partícipes construtores deste planejamento, e não como passivos receptores. Para que um planejamento se torne rico, e que conste as impressões das crianças (que são o único e real propósito de um plano dessa natureza), faz extremamente necessário questioná-las, observá-las, a fim de que a turma toda participe desse plano. Dessa forma, não se tratará de uma proposta totalmente diretiva, mas participativa e interativa. Cabe ao professor não apenas permitir que seus alunos “escolham” o que querem fazer, mas que opinem no produto final, reflitam sobre os acontecimentos gerados pela atividade realizada, recriem, modifiquem, inventem, excluam e acrescentem elementos à esse planejamento. O risco que se corre ao planejar uma aula lúdica, é o de tornar o lúdico apenas uma “artimanha” para o ensino de conteúdo. Fortuna (2000, p. 6) escreve que:

O problema de fazer do jogo um modo de ensinar e aprender, inserindo-o em um projeto, é que muito facilmente pode escorregar para atividade dirigida. Torna-se jogo didatizado. Assim, são inúmeros jogos que funcionam como “isca” para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem? Jogos utilizados para disfarçar o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado. Se o que é criticado no ensino “tradicional” e que justifica o uso de atividades lúdicas é o autoritarismo do professor, que centra em sua perspectiva de conhecimento o ponto de partida para o ensino, tornando-o diretivo, e a passividade a que é condenado o aluno, de que forma pretende ultrapassar tudo isto em um jogo que “engana” o aluno, ensinando, sem que ele “nem note” os conteúdos desprovidos de sentido?

## **BRINCAR E JOGAR**

## Na sociedade

Ao longo dos anos, acabamos perdendo nosso prazer pelo brincar, e, por vezes consideramos que o jogo e o brinquedo não são tão importantes quanto o “trabalho”. As brincadeiras têm ficado de lado na sociedade moderna, cada vez vê-se menos crianças nas ruas, e mais crianças em frente ao computador e outras mídias digitais. O próprio adulto deixou de brincar, e parece que não se pode mais ocupar o mesmo espaço: criança e adulto habitam espaços diferentes.

[... ] quero fazer duas observações: primeira, o adulto pode recuperar o lúdico em sua vida: o que poderá ser uma forma agradável de recuperação da própria infância perdida e despertar a criança que está eternamente dentro de todo adulto sadio. Segunda: há toda uma história de brincadeira das gerações anteriores que pode ser recuperada com vantagem para os tempos atuais. (REDIN, 1998, p. 27).

O profissional da educação é um adulto que brinca: ou pelo menos deveria ser. Não pode haver educação sem brincadeiras. O adulto que está inserido neste universo precisa ter em mente que ali, ele é o “intruso”, e que a escola foi e deve ser pensada para a criança que está dentro dela. Se por um lado a escola precisa preparar essa criança para as séries e anos escolares futuros, por outro (e jamais menos importante) ela precisa subsidiá-lo para a vida, para o mundo que a cerca. Enquanto brinca, a criança experimenta o mundo, experimenta o outro e se experimenta, dessa forma construindo seu “adulto interior”, que nas palavras de MARQUES (1996) pode-se compreender que no brinquedo, a criança age como se fosse mais velha do que é na realidade, ela se comporta de um modo que está além do seu comportamento diário. Assim, conforme a afirmação de Vigotsky, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. Oportunizar ao educando esses experimentos é uma função vital do educador, provocar nelas essas curiosidades deve ser a sua ambição diária.

Na constituição brasileira de 1988, art. 227, lemos: “É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. O ECA reafirma esse direito: Art. 59: “Os municípios, com o apoio do Estado e da União, estimulem e facilitem a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Ainda na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, art. 31 p.1, lemos: “Os estados reconhecem os direitos da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística”.

Ao longo da história, mais precisamente nas sociedades primitivas onde o trabalho possuía a única função de garantir a sobrevivência do grupo, as atividades davam-se de forma coletiva, comunitária; não havia necessidade – nem possibilidade – de se guardar a provisão. Nesse período, o trabalho confundia-se, ou melhor, mesclava-se com o jogo, tudo tinha caráter de festa, de celebração (da colheita, por exemplo) e na maioria das sociedades tanto adultos como crianças realizavam as tarefas juntos. A divisão dos espaços e do tempo aparece com a sociedade moderna, quando os espaços de dança e de rituais e jogos dão lugar às escolas, às fábricas, etc., nesse momento, o adulto passa a fazer coisas de adulto, e a criança, coisas de criança.

Com o passar dos anos e das “sociedades”, o brincar e o jogar adquirem diversas conotações, separa-se o que é jogo de adulto e o que é jogo de criança, e nas escolas o brincar assume diferentes marcas dependendo do período histórico, chegando a ser visto como um mal a ser combatido, depois, como um aliado a ser utilizado:

A infância Pedagógica: o objetivo básico dos pedagogos dentro das instituições e das famílias era o de criar o novo homem; os documentos da época mostram as medidas aplicadas para suprimir a esfera físico-sensorial-emocional e estabelecer prioridades racionais produtivas e disciplinadas da personalidade. A brincadeira, considerada como um vício no começo da idade moderna, foi introduzida nas instituições educacionais

por filantropistas com o intuito de tornar estes espaços prazerosos, e também, como um meio educacional” (FRIEDMANN, *apud* REDIN, 1996, p.29).

## Na escola

Na atualidade, o brincar e o jogar são encontrados em todas as esferas. Não há quem não brinque ou jogue, seja criança, adulto ou idoso. Dentro do ambiente escolar porém, que é o alvo que pretendo atingir, o jogo e o brincar muitas vezes aparecem discretamente, quase sem importância: é comum os alunos brincarem livremente durante o intervalo, ou no final da aula, aproveitando este momento para serem os autores e protagonistas de suas próprias brincadeiras, sendo que na hora da saída eles podem encontrar outros parceiros (colegas mais novos, mais velhos, de outras turmas). Entretanto, na sala de aula o jogo e a brincadeira podem aparecer de forma tímida (quando raramente aparecem) e metódica, quando são acionados apenas como método de ensino de qualquer conteúdo, e não como o próprio conteúdo.

A importância de brincar vai além de tão somente recrear-se ou divertir-se. Para Jean Piaget (1972), é na interação com o objeto e com o outro que se dão as operações, que se constrói o conhecimento. É necessário que se explore, interaja, modifique o objeto para que se possa significá-lo, aprendê-lo. Mas isso não significa utilizar o jogo, por exemplo, para poder ensinar um cálculo matemático ou alfabetização (embora seja interessante utilizar tais métodos, mas não *apenas*), mas oportunizar ao aluno a experimentação através do lúdico, considerando que a aprendizagem escolar não está somente condicionada aos conteúdos escolares, mas ao conhecimento do mundo.

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento, não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é assim, a essência do

conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. (PIAGET, 1972, p. 201).

Para que o brincar seja uma realidade realmente significativa na escola, é necessário formar professores que brincam. Mas como se dá a formação de um professor que brinca?

Para Fortuna (2018), a formação do professor lúdico não está atrelada apenas a um curso de graduação, pós graduação ou qualquer outro, mas é constituída de vivências reais e teóricas. O professor que brinca teve iniciada sua formação na infância, perpassado por seu conhecimento teórico adquirido tanto na academia quanto em outras esferas formativas e conectada a suas experiências como aluno, observando seus professores.

De outra parte, as vivências infantis em relação ao brincar, as experiências escolares com alguma conotação lúdica (excursão escolar, dramatização, presentes dados pelos seus professores, por exemplo), as oportunidades de aprender na interação com os colegas, o contato, ainda durante a formação inicial com crianças em situação lúdica, a relação positiva com a própria aprendizagem e o exemplo de professores amorosos e dedicados igualmente demonstraram ter grande importância no vir a ser educador que brinca. (FORTUNA, 2018, p. 22).

Esse enfoque é importante para que o professor que deseja ser um educador lúdico compreenda que não é necessário absorver uma postura de animador infantil. Se o enfoque no planejamento é despertar o deslumbre pela descoberta, a abordagem será naturalmente instigadora: o professor terá seu prazer no ensino, e este o locupletará, não necessitando usar de subterfúgios alegóricos que o transformem em um animador infantil caricato em lugar de professor lúdico. Fortuna (2018, p 27) afirma que:

“Nunca é demais lembrar que, para que a escola seja lugar de alegria, fruição e felicidade, o educador não precisa ser um palhaço, ou suas atividades educativas assemelhem-se a um concurso televisivo, como se fosse necessário mascarar o quê e o como ensinar. É no desafio, na surpresa, no arrebatamento, no envolvimento do ser humano por inteiro e no significado que possui o jogo que está o prazer, prazer este que pode transbordar para outras atividades e tornar a educação lúdica.”

## **O ESTÁGIO COMO FONTE DE PESQUISA**

A escolha de um terceiro ano do ensino fundamental de escola pública, para a prática do estágio docente, já estava consolidada para mim mesmo antes de chegar nesta etapa do curso. Na maioria das vezes, os colegas que estagiam procuram a educação infantil ou os primeiros anos do ensino fundamental, e essas são as turmas mais concorridas; porém, eu já tinha em mente realizar a prática docente entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental por já ter ideia de realizar esta pesquisa. Apesar de já pretender ir por este viés, a temática se mostrou extremamente pertinente à turma em que estagiei.

O período de observação foi bem diferente do período de prática docente, e muitos elementos que observei se dissolveram antes de minha regência; destaco, entre eles, o fato de a turma ter 32 alunos durante a observação e 15 durante a prática, pois a turma foi dividida e uma nova professora ingressou na escola para atender ao novo terceiro ano. Por esta razão, a turma que observei nas duas primeiras semanas não era a mesma em que lecionei, embora fosse parte dela, confesso que não pude observar com mais atenção os alunos que recebi nas duas primeiras semanas. Por esta razão, o período de docência compartilhada foi importante para minha inserção no grupo, pois me deu a oportunidade de observar a turma real por meia manhã, em um período de duas semanas, e também deu chance aos alunos de me observarem e acostumarem com minha presença e meus métodos.

Segundo D'Ávila (2018), a escola de ensino fundamental tem reduzido a criança ao ofício de aluno passivo, baseado num modelo conteudista transmissional de ensino. Esta autora ainda ressalta que o ensino presente nas escolas de ensino fundamental está longe de uma prática pedagógica lúdica. Estas afirmações se confirmaram durante minha prática docente, o que configurou um cenário propício para a realização de propostas que me permitissem coletar dados significativos e pertinentes à escrita deste trabalho de pesquisa.



Não posso de maneira nenhuma falar sobre esta experiência docente sem mencionar o papel fundamental que a professora regente da turma em que atuei desempenhou neste período. A parceria com a titular foi imprescindível para que este estágio chegasse até o final. Evidente que houveram entre nós discordâncias, e certamente ela reprovou alguma de minhas práticas, porém, se posicionou à meu favor sempre que tive alguma ideia de mudança ou implantação de algum método ou atividade, e isso me deu segurança para tomar decisões e me posicionar como professora, o que me permitiu crescer alguns centímetros em minha docência. Também procurei assumir uma postura de respeito em relação à esta profissional que me acolheu e abriu mão de sua turma por quatro meses letivos para que eu pudesse realizar o meu estágio.

Como disse anteriormente, durante a observação, é fácil sucumbir à tentação de realizar julgamentos sobre os métodos de gerência de turma e de ensino, mas quando se está à frente de uma turma de 15 alunos pré-adolescentes não queremos ser julgados, mas compreendidos e orientados. Essa reflexão me levou a posicionar-me de uma forma submissa à minha regente, mas não digo isso de forma pejorativa, mas reconhecendo sua experiência e respeitando sua trajetória; procurei manter um relacionamento de respeito e cordialidade, consultando ela sobre minhas ideias (deixando claro para mim mesma que a turma estava sob a regência dela, e minha temporariamente) o que para nós funcionou bem e nos proporcionou avanços com a turma em diversos aspectos: cognitivos, relacionais, comportamentais e de aprendizagem. Essa interação com esta profissional me remeteu à reflexão de Fortuna (2018) sobre a complexidade da formação docente do professor que brinca, quando ela afirma que a peça central desta formação é, sem dúvida, a interação; como por exemplo, a do educador em formação com seus professores e colegas de profissão. A interação, para esta autora, é entendida como meio e como fim do processo de construção do conhecimento. Essa interação como fator formativo do professor lúdico tornou-se evidente para mim ainda em relação à orientação que recebi durante o período. Segundo Fortuna (2018) “é sabido que os educadores se apoiam mais nas

situações que viveram como alunos, em relação aos seus professores, no que viram seus professores fazerem, e menos naquilo que seus professores disseram”.

No aspecto pedagógico, essa orientação torna-se vital. Ainda que por muitos semestres tenhamos adquirido conhecimentos, técnicas e métodos, a orientação pedagógica funciona como um diapasão, um afinador de todos esses elementos, que nos permite encontrar os melhores caminhos pelos quais possamos percorrer até chegar a um resultado interessante. Cheguei a pensar por diversas vezes no estágio que eu realmente não sabia tudo o que achava que sabia sobre ensinar e sobre ser professora, recorrendo então à professora orientadora para encontrar um melhor método, uma melhor abordagem.

Os caminhos do saber e do ensinar são duas estradas que partem de um mesmo ponto, e ao longo do percurso elas se entrecruzam e se fundem, mas elas são duas estradas, e não uma. São perpendiculares e não paralelas, e para mim isso se torna evidente no estágio docente: percebi que não é suficiente saber, é necessário saber transmitir o que se sabe. E qual não é grandiosa a função da orientadora, que não está à disposição da estagiária somente para auxiliar a “apagar os incêndios” que surgem, mas com sua docência também transmite lições preciosas sobre o trato, a tolerância, a paciência e a forma mais gentil e eficaz de corrigir os erros daqueles que estão submetidos involuntariamente aos nossos julgamentos e classificações – os alunos. Quantas numerosas vezes me peguei pensando: o que minha orientadora faria? Como ela trataria esse aluno? Como ela responderia a mim se eu estivesse fazendo a ela essa pergunta que meu aluno está me fazendo agora?

Se, como mediadores do conhecimento, nosso papel é mais de mostrar caminhos do que dar respostas, penso que a forma como mostramos empatia e como tratamos nossos alunos seja, talvez, a parte mais importante de nossa aula, e neste aspecto eu aprendi muito com a minha orientadora. Fortuna (2018) citando Trilla (2006) evoca a teoria da “pedagogia da felicidade”, que consiste não na finalidade da educação, mas como uma metafinalidade, firmada na certeza de que tanto o aprender

(processo) como o conhecimento (conteúdo) podem ser fonte de fruição, felicidade e alegria. Neste aspecto, a formação deste educador brincante perpassa sua paixão pelo ensino e aprendizagem, suas experiências e vivências e suas relações e interações com o outro.

O medo do fracasso é um fantasma que assombra todo estagiário, ou talvez, todo profissional. Eu, particularmente, apesar de ter bem consolidado em mim a minha profissão, tive o fantasma do fracasso assombrando meus pensamentos: medo de não obter avanços, da turma não evoluir nos conteúdos, de não dar conta dos casos especiais. O interessante é que esse medo também é importante: ele não nos deixa cair no erro do excesso de confiança, o que acaba incorrendo na soberba de achar que se é infalível, e nos permite reconhecer quando erramos.

Para a realização do estágio eu escolhi o eixo da ludicidade. Desde que ingressei no curso Normal - magistério tenho essa curiosidade pela temática, e desejo de ser uma professora brincante. Durante a prática, preocupei-me em fazer um planejamento que contemplasse a brincadeira como prática educativa, cuidando para que ela fosse um fim e não um meio: o brincar pelo brincar e não para aprender conteúdos escolares. Evidentemente que em algum momento deste plano, o jogo como meio, ou seja, como estratégia para ensinar conteúdo escolar acaba por aparecer, mas procurei guardar-me de tornar esta prática habitual.

Dentre várias propostas que poderia destacar, elegi as que seguem por considerar que foram significativamente potentes para a turma:

Atividade 1 - As olimpíadas da turma 31: consistiu em jogos de bola, cordas, frisbie e qualquer material que julgamos com potencial para render um bom jogo. Esta atividade acontecia duas vezes por semana.

Trilhando a corda:



Materiais de jogo: bola, frisbie e corda.



Saltando sobre a corda:



#### Atividade 2: Oficina de bonecos

Esta atividade foi muito significativa. O que desencadeou esta proposta, foi a minha observação do aluno Miguel, que demonstrava muita habilidade com confecção de brinquedos, o que por vezes lhe rendia repreensões, pois o mesmo preferia o trabalho escolar para fazer brinquedos com os mais diversos materiais que encontrava. Um dia ele fez uma espada usando papel amassado envolvido por fita adesiva, uma espécie de papier machê. Fizemos então uma campanha de arrecadação de material descartável, a popular “sucata”, e convidei Miguel a ministrar uma oficina de confecção de bonecos aos seus colegas. A ideia foi muito bem aceita por Miguel e pela turma, e rendeu verdadeiras obras de arte que exponho a seguir nas imagens:

O caminhão de papelão:



Bonecos!





### Atividade 3: Jogo de estátua com estourete

Essa brincadeira pra mim se estabeleceu como um marco do papel do educador brincante: o poder da transformação da ludicidade. Essa turma tinha o hábito de fabricar os chamados “estouretes”, que são brinquedos feitos de uma folha de papel sulfite dobrada estrategicamente para que, ao ser sacudida, produza um “estouro” e assuste quem estiver passando; daí seu nome, estourete. Esse brinquedo era amplamente censurado na escola, já que era utilizado apenas para assustar, e realmente seu barulho é bastante alto. Desta problemática surgiu a questão: como posso incluir este brinquedo, que é tão desejado e fabricado pelas crianças desta turma, em um planejamento de trabalho? Levei esta questão para a turma, e juntos tivemos uma ideia: poderíamos usar o estourete em brincadeiras de corrida (como o disparador para o início da corrida) e também para a brincadeira de estátua (o som do estourete marcaria o momento de “congelar”). Resolvemos experimentar a ideia da

brincadeira de estátua, conforme registro fotográfico exposto a seguir: Raquel acionando o estourete para os colegas ficarem “congelados” na brincadeira de estátua.



Agora você é uma estátua e não pode se mover, mas o colegas vão tentar fazê-lo rir!





Por sorte (ou por graça), a turma em que realizei a prática obteve avanços significativos em todas as áreas do conhecimento. É bem verdade que o mérito é quase totalmente deles, por serem uma turma curiosa e aplicada, interessados em aprender e com uma característica peculiar de se divertir enquanto aprendem (talvez seja este o segredo!). Mas os aspectos que destaco desta turma não é o quanto eles aprenderam a escrever textos, nem suas habilidades matemáticas (que são ótimas), mas o quanto a turma passou a conviver em harmonia e a forma como se tornaram amigos entre si. A acolhida desta turma com o colega que está dentro do espectro autista, me fez acreditar que não pode existir profissão mais retributiva e compensatória. A acolhida foi gradativa, e os laços foram se fortalecendo à medida que a convivência e a necessidade de cooperação se estendiam.

Penso que as oportunidades de trabalho conjunto contribuíram para esse crescimento, mas foi necessário o interesse do grupo em permitir que os laços se estreitassem entre eles e, por esse motivo, o mérito é deles. Outro princípio que adotei e que considero importante para os avanços de convivência que o grupo vivenciou, foi a minha postura frente à turma com relação às divergências que tive com a titular: ainda que em alguns pontuais eventos discordamos taticamente, procurei demonstrar apoio às ideias da regente, e não dei vazão a nenhum argumento da turma relacionado ao fato de “gostarem mais de uma profe do que da outra”. Meu argumento era: “Somos um time, eu e a outra profe. Não podem gostar mais de uma do que da outra. É igual à seleção quando tem jogo: torcemos pra todos, não só para o goleiro”. Acredito piamente que esta postura é fundamental para estabelecer e fortalecer o senso de pertencimento ao grupo, incentivando cada um a posicionar-se da mesma forma em relação ao companheiro de turma.

## **AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Receber uma turma de terceiro ano com um aluno com autismo em processo de inclusão em uma turma do ensino regular foi bastante desafiador para mim. Este aluno, que chamaremos de Arthur, tem nove anos e está dentro do espectro autista. Seu comportamento é curioso: ele gosta de dormir (e há na sala um “cantinho” para ele dormir, com um colchonete e almofadas) até a hora do lanche. Após retornar do refeitório, Arthur brinca com jogos e bonecos (seu boneco preferido é o homem aranha). Quando conheci a turma, ouvi alguns “diagnósticos não oficiais” a respeito de Arthur, e o mais desafiador pra mim foi o de que “ele não aprende”. Observando seu comportamento e os movimentos da sala de aula, percebi que o ambiente não produzia sentido para ele, o que não contribuía para que Arthur se sentisse estimulado nem desafiado.

Marchesi (2006) afirma que é difícil aprender se não se dá atenção à informação que deve ser processada e compreendida. Por isso, a capacidade do aluno para prestar atenção se torna um processo básico para avançar na aprendizagem. Ora, partindo deste pressuposto, todo o esforço para se transmitir um conteúdo a alguém é inválido se este indivíduo deposita sua atenção em outra coisa que não o que se deseja ensinar. É necessário, antes de ensinar o conteúdo, conquistar a atenção de quem se pretende ensinar. No caso de Arthur, a falta de atenção não é meramente uma distração, mas uma característica de sua especificidade, pois sua atenção se prende de forma diferenciada dos demais estudantes que não estão nesta condição. Neste ínterim, não me considero apta a classificar essas características, uma vez que o autismo é uma condição complexa na qual não pude me aprofundar teoricamente, mas considero que as leituras com as quais tenho me abastecido me subsidiam a fazer uma análise acadêmica satisfatória.

Considerando que este mesmo autor sugere que a aprendizagem se baseia na atividade mental da pessoa que aprende, e que esta deve fazer um esforço para conectar o que sabe com a nova informação que recebe, é imprescindível que este estudante seja alvo de, antes de tudo, uma sondagem de saberes para que então se

possa planejar novas intervenções. No caso de Arthur, o diagnóstico da professora é de que “ele não vai aprender”, ou seja, ignorando o que ele já sabe, nega-se o direito de fazer estas conexões para que se produza o aprendizado.

Toda vez que uma pessoa interage com o ambiente, algum aspecto desta interação permanece armazenado no seu cérebro durante pelo menos um breve momento. A natureza desta interação, e o seu impacto na vida do indivíduo determinarão sua importância e seu significado. (LENT, 2019, p. 13)

A interação com o ambiente e com os indivíduos pode ser um importante disparador de interesse. Se não há nenhum movimento em direção ao indivíduo que se quer ensinar, este não apresentará mudanças significativas. No trecho supracitado, o autor descreve como a interação colabora para o aprendizado: o indivíduo, ainda que por um momento guarda informações daquilo ou daqueles com o que interagiu. De posse desta informação, o professor pode se permitir extrapolar suas fronteiras educacionais, conduzindo seus educandos a outros espaços e outras experiências, a fim de disparar novas e significativas aprendizagens. Uma simples excursão pelo pátio da escola, por exemplo, pode ser um campo de estudo enriquecedor a ser explorado. Marchesi (2006, p. 37) ainda afirma que “a aprendizagem acontece em um determinado contexto ou ambiente ao qual o aluno atribui um valor específico: agradável ou desagradável, útil ou inútil, positivo ou negativo, etc”.

Considerando esta afirmação, não há aprendizagem se, para quem aprende, este ensino não produza significado. Daí a importância de se considerar o contexto familiar, cultural e pessoal de cada estudante a quem se propõe o ensino. Na interação com o ambiente e com os indivíduos, este estudante fará conexões entre as informações que está recebendo e as que já tem, e dessas conexões nascerá o conteúdo aprendido. Se não houver relevância significativa, dificilmente o aprendizado irá ocorrer.

Para mim, o autismo ainda é uma condição a ser estudada e aprofundada. Casos como os de Arthur não são incomuns nas escolas da rede pública, e para mim

fica mais do que evidente que nossos profissionais não estão plenamente preparados para lidar com estes alunos. Falta-nos ainda uma formação capacitante que realmente subsidie o educador a oferecer a este estudante um real contexto de aprendizagem. Compreende-se que a atenção é um aspecto fundamental para que o aluno aprenda o conteúdo que se quer ensinar; por este aspecto explica-se o porquê de Arthur não avançar nas etapas escolares: nada lhe prende a atenção. Além disso, não se percebe um movimento docente em relação a ele como forma de mudar seu campo de visão, a fim de que sua atenção seja capturada; a posição firme de que este aluno “não aprende pois é autista” configura em uma casca de proteção para o educador, seja perante a escola e a comunidade, seja para o próprio professor, que pode valer-se desta afirmação para lidar melhor com sua frustração de não conseguir atingir este aluno.

Para Marchesi (2006), é preciso considerar as diferenças entre os alunos. O autor afirma que os alunos detêm uma parte de responsabilidade para que suas estruturas cooperativas de aprendizagem possam cumprir seus objetivos, e ainda que os alunos se desenvolvem de forma desigual em sua participação em atividades sociais centradas na aprendizagem, devido às suas diferenças de comunicação, de conhecimento ou de personalidade. Assim sendo, concluo que, para que Arthur tenha uma aprendizagem significativa e avance nas etapas escolares, será necessário que o educador e a escola compreendam seus tempos e suas características, se interessem em desvendar seus interesses e movimentem-se em direção à eles fazendo provocações à curiosidade de Arthur, na busca por despertar sua atenção e assim apresentar-lhe o objeto de ensino. Se optarmos por nivelar os educandos, chegaremos à mesma conclusão que a professora de Arthur: ele não aprende. Por outro lado, de considerarmos suas diferenças bem como de todos os estudantes de sua turma, fizermos questionamentos e investigarmos as respostas à estes questionamentos, encontraremos estratégias que nos subsidiarão a oferecer propostas significativas aos educandos, aumentando assim sua possibilidade de aprendizagem.

A forma como decidi abordar esta questão em sala de aula não se afasta da forma como conduzi a docência neste período, pois o jogo e a brincadeira foram fiéis aliados para conquistar Arthur e estimulá-lo. Uma das características mais presentes no comportamento de Arthur, era a aversão pelas atividades escolares. Ele não fazia tarefas, apenas brincava sozinho. Em certa etapa da prática docente, quando já estávamos bastante familiarizados com a presença dos jogos e das brincadeiras em nosso cotidiano, Arthur chega na sala e voluntariamente abre o caderno copiando a data e o enunciado da primeira questão. Esse foi o primeiro dia da vida acadêmica de Arthur, que passou a ser um hábito rotineiro: Arthur desde então abre o caderno todos os dias e copia as atividades. Seu envolvimento com o grupo também mostrou significativos avanços: ele passa a integrar as equipes de jogos voluntariamente, e também é convidado pelos colegas a compor suas equipes e times. Tornou-se, inclusive, um excelente goleiro.

A seguir, exponho algumas fotos dessa trajetória de Arthur:

Registro voluntário



Arthur, o goleiro!



Tenho que fazer essa estátua rir!



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o jogar como o brincar fazem parte da cultura de todos os povos. Existe no brincar uma mítica de religiosidade, de ritual, que acaba por torná-lo tão importante quanto a própria religião e a cultura. Fortuna (2012, p. 51) escreve:

Tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a idéia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação a ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim. Ligando o que existe ao que não existe, mas que - quem sabe? - poderá existir, a brincadeira revela seu parentesco com a religião, passível de ser identificado no substantivo latino *religione*, proveniente de *religio-onis*, por sua vez associado ao verbo latino *religo*, cujo significado é ligar.

Esta conotação torna a concepção do lúdico muito mais significativa e importante para qualquer educador, fazendo-nos refletir, por exemplo, por que a disciplina de jogo e educação aparece tão inicialmente no currículo do curso de pedagogia, e por que não há um professor de jogo compondo a equipe de orientação para o estágio obrigatório do curso, já que a ludicidade é um critério tão importante para nós, educadores.

Compreendemos que o brincar é importante, que está carregado de potentes e múltiplas possibilidades e instiga seus atores na comunicação multiforme, nas descobertas individuais e grupais, assessora a aprendizagem e é a própria aprendizagem, considerando que a aprendizagem de mundo é tão importante, como já mencionei antes, quanto as aprendizagens de conteúdos escolares.

Como se forma, então, um professor lúdico, um professor brincante, um professor que brinca? É possível incluir a ludicidade no planejamento do ensino fundamental?

Andrade e Silva *apud* Pires (2018, p. 32), escreve:

[...]transcendendo o viés estritamente racionalista que tem caracterizado a educação e orientando-se para o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, criativo físico do educando como um ser humano multidimensional,

compromete-se com a promoção de aprendizagens significativas que possam envolver o ser humano por inteiro, propiciando assim a integração harmônica de seu pensar/sentir/fazer.

Os caminhos que conduzem o educador são perpassados por suas teorias e suas vivências. Ao longo de sua carreira docente, ele se depara com desafios e precisa escolher como irá articular sua prática de forma que propicie essa “integração harmônica de seu pensar/sentir/fazer”. Esta tarefa precisa ser genuína, autoral. Neste sentido, a ludicidade foi para mim uma poderosa aliada no fazer docente, tanto para conduzir a tônica das aulas quanto para direcionar o rumo dos relacionamentos e das interações. No caso do autismo, trazer as práticas lúdicas para o contexto escolar auxiliou a mim e ao Arthur a estabelecer laços preciosos de afetividade. Para fins de reflexão, trago dois trechos extraídos de meus diários docentes do período da prática, do início e do final do estágio:

“Arthur não procura estabelecer vínculos com a professora ou com o grupo. Permanece em seu cantinho, brincando com bonecos ou com blocos de montar. Atende aos chamados da professora, porém, não a procura para dialogar ou solicitar qualquer coisa que precise. Permanece assim durante toda a manhã.” (Diário de observação do estágio. Arquivo pessoal)

O trecho supracitado foi extraído dos primeiros dias em que ainda estávamos em período de observação. Arthur não interagiu com seus colegas nem com sua professora, e não haviam movimentos de aproximação de nenhum dos lados. O trecho a seguir retrata uma situação ocorrida nas últimas semanas da prática:

“Hoje Arthur veio me pedir para ajudá-lo no banheiro. Ele não gosta do cheiro ruim que há neste cômodo, e comentava comigo: ‘Cheiro ruim neh profe? Eu não gosto desse cheiro!’ [...] Hora da saída, como habitual, os alunos vem um a um me abraçar e me dar um beijo de despedida. Qual não foi minha surpresa ao ver o Arthur com os braços abertos pra me abraçar! E que abraço! Ganhei também um beijo e um ‘tchau, profe!’ aproveitei para dizer ‘eu te amo’, que não foi retribuído ainda. Mas é questão de tempo!” (Diário de estágio. Arquivo pessoal)

Para mim, fica evidente que o jogo aproximou Arthur dos colegas e de mim como sua professora. A cena acima repetiu-se diversas vezes, com Arthur me



procurando para abraçar e beijar. Também houve uma significativa mudança de comportamento em relação aos colegas, tornando-se parceiros de brincadeiras e jogos.

Na imagem a seguir, Arthur divide seus blocos de montar com seus amigos:



Ter Arthur em minha sala de aula foi uma das experiências mais emocionantes que pude experimentar. Sua contribuição à minha pesquisa ajudou-me a confirmar a poderosa influência da ludicidade para o desenvolvimento integral do ser humano, nos aspectos sociais e educativos e, motivada por esta experiência, pretendo me aprofundar nas questões da inclusão e mais especificamente no Transtorno do espectro autista.

A prática pedagógica lúdica rompe os grilhões que o tradicionalismo impõe ao professor e principalmente aos estudantes, dando origem a outra dinâmica do ensinar e aprender agora não mais como uma atividade mecânica, mas sim, rica de sentidos e significados, na qual professores e alunos se aventuram na construção do conhecimento. A criatividade e o prazer em ensinar e aprender estão na base de uma proposta pedagógica lúdica e ditam as rotas de uma mediação didática inovadora. (PIRES, 2018, p. 32)

Tendo cursado a graduação em Pedagogia, dialogado com autores renomados e grandes autoridades da ludicidade através de seus textos e vivenciado uma

experiência ímpar de docência em um terceiro ano do ensino fundamental, eu afirmo categoricamente que SIM, é possível um professor do ensino fundamental da rede pública ser um educador brincante, que oferece à sua classe um ambiente leve de múltiplos saberes, explorações e descobertas. A brincadeira acaba por proporcionar, não só às crianças, mas ao professor um ambiente alegre de felicidade, onde os erros são vistos com empatia, sob uma ótica de esforço pelo acerto que se aproxima, onde há espaço para a individualidade e também para a parceria e onde as conquistas serão muito mais celebradas.

Concluo que o educador que dá vazão à ludicidade através do jogo e da brincadeira terá resultados mais compensatórios de seu trabalho, não esquecendo que o próprio ambiente de trabalho será agradável e feliz. E é este profissional, brincante, alegre e lúdico, que pretendo ser em minha carreira docente. Destaco, com este trabalho de conclusão de curso e a revisita aos registros do estágio docente, as diversas possibilidades do jogo e da brincadeira no processo de inclusão, assim como na construção de uma docência afetiva, brincante e inclusiva.

## BIBLIOGRAFIA

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (Org.) *Planejamento e destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147 – 164.

FORTUNA, Tânia Ramos et al. *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. CRV, Curitiba, 2018.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

PIAGET, Jean. Development and learning. in LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Trad. Paulo F. Slomp, FAGED/UFRGS

DÁVILA, Cristina et al. *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2018.

MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed, 2006.

LENT, Roberto. *O cérebro aprendiz*. São Paulo. Atheneu, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. *A pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga et al. *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2018

