

PRÁTICAS DOCENTES: REFLETINDO FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO, ATRAVÉS DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS¹

Cátia Regina Ramos da Silva²

Tânia Maria Filiu de Souza³

RESUMO

O objetivo principal desse trabalho foi analisar o procedimento de inclusão, refletindo sobre as práticas docentes em relação ao brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos fundamentaram-se na pesquisa bibliográfica de autores como: Coll (1994); Faria (apud FAZOLO; CARVALHO; LEITE, 1997); Kishimoto (1999); Luckesi (1991); Montessori (1989); Perrenoud (2002); Piaget (2003); Pimenta (2005); Vygotsky (1991); Wajskop (1995), entre outros; no referencial teórico e ainda por um questionário aplicado a 27 docentes com idades entre 18 e 60 anos, de cinco instituições públicas e uma privada de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Os questionamentos levaram à reflexão sobre a compreensão que os docentes apresentavam sobre o valor da ludicidade no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com ou sem deficiências; a prioridade dada ao brincar em seus planejamentos diários e se nas instituições de ensino onde esses docentes estudaram, nos primeiros anos do ensino fundamental, o brincar fazia parte da prática pedagógica de seus professores. A intenção é tentar refletir sobre os motivos que levam alguns docentes a não utilizar o brincar como facilitador da aprendizagem e da inclusão. Verificou-se que a maioria dos entrevistados que não utilizam em seu dia a dia o brincar como recurso pedagógico estão na faixa etária acima dos 45 anos e, em sua maioria, quando crianças, estudaram em instituições de ensino onde o brincar não fazia parte da prática pedagógica de seus professores, mas apesar disso, esses educadores reconhecem o valor da ludicidade no fazer pedagógico, embora tenham dificuldades em utilizá-la no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ludicidade. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem e Inclusão.

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial pelo Convênio UCDB/Portal Educação.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio) e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. E- mail: catiaregina16@gmail.com

³ Professora Mestre da Universidade Católica Dom Bosco. Orientadora de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pós-Graduação ou da UCDB/Portal Educação.

INTRODUÇÃO

Esse artigo visa fornecer elementos para a reflexão sobre a prática docente diante da inclusão e a aprendizagem de crianças com deficiência ou não, a fim de conscientizar os educadores sobre o valor de suas ações pedagógicas no procedimento de obtenção e constituição do conhecimento, visando assim o desenvolvimento amplo desses alunos. Desta forma, levanta-se a problemática dos motivos que levam alguns docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a não incluírem o brincar em suas práticas pedagógicas, optando, assim, por metodologias tradicionais, não levando em consideração que a ação educativa baseada na afetividade, proporcionada pelo brincar, pode facilitar o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão desses alunos.

O interesse pela temática surgiu a partir da minha vivência profissional ao longo de 27 anos de exercício do magistério, atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental e hoje no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa experiência profissional me fez refletir sobre minhas práticas pedagógicas, confrontando-as com as práticas de minhas colegas de profissão. Em decorrência dessa reflexão deu-se origem a atual pesquisa.

A forma como os acontecimentos são abordados trazem influências na apreensão dos resultados da pesquisa. Assim, visando atingir os objetivos propostos, foram aplicados questionários fechados entre 27 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de cinco instituições de ensino público e uma instituição do ensino privado, no Rio de Janeiro. O meio de investigação ressaltou a reflexão que esses educadores fazem em relação à importância do lúdico no fazer pedagógico; revelou a faixa etária em que estão inseridos os docentes que optam por uma prática mais tradicional e o possível motivo dessa opção. Os dados coletados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos e empíricos.

Os aspectos teóricos que darão apoio ao artigo são defendidos sob a hipótese de que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são construídos e influenciados por um argumento histórico, social e cultural, portanto, serão utilizadas as contribuições teóricas fornecidas por Vygotsky (1991) e outros autores, como Coll (1994); Kishimoto (1999); Faria (apud FAZOLO; CARVALHO; LEITE, 1997); Luckesi (1991); Perrenoud (2002), entre outros, que levam em conta a aprendizagem escolar, onde o brincar atua como facilitador dessa aprendizagem e dos procedimentos de inclusão, a

1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

No Brasil, as crianças geralmente entram na escola nos primeiros anos de vida. Inicialmente frequentam creches. Hoje, pela legislação em vigor, o Ensino Básico obrigatório não mais se restringe ao Ensino Fundamental, iniciando-se na Educação Infantil.

Se na Educação Infantil o brincar é parte integrante do fazer pedagógico, facilitando os procedimentos de inclusão e de aprendizagem, por que ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental o brincar é pouco utilizado e deixa de ter esse papel tão importante?

O brincar como prática educacional inclusiva, democrática e amorosa, não visa apenas os fins, mas os meios utilizados para que os fins sejam alcançados, de forma a desenvolver no aluno a autonomia, a liberdade de expressão, a felicidade.

Luckesi (1991, p. 11) ratifica a afirmação acima: “[...] na educação inclusiva, democrática e amorosa, não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim, espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente em busca do melhor sempre!”.

Assim, por que ainda vemos algumas práticas docentes onde o brincar é uma ação dissociada do processo ensino-aprendizagem? Para alguns educadores, o brincar pode ser parte integrante apenas da Educação Infantil, portanto é nessa fase que a criança deve aprender brincando.

Ao ingressar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança, muitas vezes, se vê diante de um “choque de realidade”, tamanha a ruptura que existe entre a passagem de um segmento para outro. Para esses docentes a “hora do brincar acabou” e a criança percebe essa ruptura logo ao entrar na sala de aula, vendo os mobiliários, que antes eram arrumados em grupos e agora são individuais e enfileirados. Não há mais fácil acesso aos “cantinhos da leitura”, à “caixa de brinquedos”, à TV... Tudo isso dá lugar aos livros didáticos, cadernos e muito conteúdo a ser, muitas vezes, memorizado mecanicamente.

Se estas mudanças são difíceis para as crianças sem deficiências, pode-se imaginar as dificuldades enfrentadas por aquelas que apresentam algum tipo de dificuldade.

Outros educadores pensam acerca da inclusão da ludicidade no fazer pedagógico:

A inteligência humana passa a desenvolver-se nos indivíduos por meio da influência mútua. É nesse contexto, o da necessidade de interação social e da

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

expressão de sua visão de mundo, que o brincar se incorpora, naturalmente, ao universo infantil, pois à medida em que a criança brinca, ela começa a exprimir conceitos e renovar suas experiências por meio de brincadeiras e jogos, estimulando os desafios, a paciência, os conceitos de regras, entre outros conceitos como o desenvolvimento da linguagem, expressão corporal, movimento e sentimentos, interligados com a fantasia, a realidade (PIAGET, 1978 apud ARAÚJO, 2010, p. 1).

Piaget descreve com muita clareza a importância do brincar no cotidiano infantil, visto que esse aproxima o lúdico da realidade, estimulando regras, conceitos, entre outros, que serão de grande valia quanto ao desenvolvimento da criança. A simbologia utilizada na ludicidade é fundamental para a apreensão desses conceitos que contribuirão para a formação de cidadãos críticos e éticos, valores essenciais para a formação de uma geração mais participativa e mobilizadora.

Para Vygotsky (1991 apud ARAÚJO, 2010, p. 1), “o desenvolvimento das funções cognitivas depende do meio externo e do meio social, sendo de fundamental importância para o ser humano”.

Podemos considerar que a atuação das pessoas que estão ao redor das crianças, compõe as suas primeiras referências e sendo visadas por elas. Quem nunca viu uma criança brincando de casinha, escolinha, etc.?

O educador precisa estar integrado nessa observação para detectar quaisquer problemas possíveis, sejam de ordem familiar, cognitivo, psicológico ou outros motivos que dificultem a interação e aprendizagem global desses alunos.

As brincadeiras, nesse contexto, atuam como instrumento de organização e reestruturação do saber, somando o prazer com o essencial, além de facilitar as observações das questões levantadas acima.

O adulto, nesse caso, tem papel fundamental na formação desse indivíduo, visto que sua conduta de certa forma será percebida e servirá de exemplo para a criança. Não adianta, por exemplo, o adulto propor a dramatização de uma cena em que o tema central seja a importância de não mentir, se após a “brincadeira”, a criança perceber que o adulto que propôs a atividade, mente.

É necessário entender que a criança funciona com um pequeno “radarzinho” acoplado, captando tudo a sua volta. Daí a necessidade de sermos coerentes, éticos e verdadeiramente mediadores, entre o que a criança conhece e o que ainda está por conhecer, visando oferecer o que há de verdadeiro e essencial para uma formação saudável.

De acordo com Sociale (2010, p. 1), “a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Uma criança que brinca de

ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas preestabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna”.

Para Vygotsky (1991), o brincar é essencial para desenvolver o cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato.

Mais uma vez fica clara a importância do papel que o adulto representa na vida da criança, pois numa simples brincadeira de mãe e filha, pode-se perceber a estrutura familiar ali representada; os valores éticos e morais repassados para a criança; a afetividade demonstrada; os papéis sociais exercidos por cada membro da família e muito mais.

Quanto às regras, como em qualquer brincadeira, elas são fundamentais para desenvolver na criança os limites de que necessitam e necessitarão na vida adulta.

Os subsídios que o brincar pode oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil são imensos. O brincar é visto pelos estudiosos sobre o assunto como um recurso que pode fornecer grande estímulo ao desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores e inovadores para a aprendizagem escolar. O que se conclui é que, ao utilizar o brincar como um recurso escolar, aproveita-se uma motivação inata das crianças para tornar a aprendizagem mais encantadora. Entretanto, alguns educadores encontram dificuldades que os impedem de utilizar esse recurso.

Tenta-se entender os possíveis fatores que influenciam essas dificuldades, sendo que um deles pode ser a forma com que o brincar era visto no período em que esses docentes frequentaram o primeiro segmento do Ensino Fundamental, hoje estabelecido como Ensino Fundamental I.

2 COMO O BRINCAR ERA TRATADO HISTORICAMENTE

O brincar era visto há décadas como forma de lazer, tanto nas instituições de ensino, como nos núcleos familiares. Essa atitude era ainda considerada um malefício à moral e à formação íntegra de um adulto, porque a criança era vista como um adulto em miniatura, portanto elementos como criatividade, curiosidade, imaginação, entre outros não eram reconhecidos como oriundos da infância. Neste caso, as crianças tinham que participar das mesmas brincadeiras dos adultos com o objetivo de aproximar os vínculos afetivos através de festas, jogos e brincadeiras comunitárias. Esta participação da criança, juntamente com os adultos nessas atividades dividia a sociedade da época, pois parte dela aceitava essa prática, por entender que fazia parte do crescimento social, e outros

associavam essa prática aos prazeres da carne, vícios e azar.

Independentemente dos motivos que contribuíram para essa ruptura, isso demonstrava que os verdadeiros benefícios que o brincar traria para o desenvolvimento efetivo da criança eram desconhecidos, pois ambas as práticas defendiam conceitos errôneos, no entanto, esse movimento com pensamentos separatistas foi importante, porque certamente chamou a atenção dos renascentistas, que viram a possibilidade da introdução do lúdico com uma simbologia mais pedagógica. Ainda que não fosse o ideal, vislumbravam-se avanços, pois as probabilidades educacionais proporcionadas pelos jogos e brincadeiras foram, de fato, percebidas pelos renascentistas e assim passou-se a utilizá-las, entretanto, os jogos e brincadeiras, ainda, serviam para avaliar e conservar moralmente os “miniadultos”. A intenção, agora, era impedir os jogos avaliados como “ruins” e aconselhar os avaliados como “bons”.

Apesar de ainda não ter sido o ideal, pois ambas as opções ainda refletiam os interesses religiosos e elitistas da época, pelo menos as brincadeiras deixaram de ser apenas uma ação lúdica e passaram a ter o seu valor educativo. Os jogos passaram a ser pensados de acordo com a faixa etária da criança, estabelecendo-se assim propostas para a elaboração desses jogos e evidenciando-se a preocupação com o bem-estar dos ainda “miniadultos”.

À medida em que o tempo avança, os interesses mudam; os estudos e as pesquisas prosseguem; a sociedade se transforma e com isso novas possibilidades de mudanças positivas surgem. É sob esse argumento que o Humanismo, origem de todo pensamento contemporâneo, surge. Não se falará aqui sobre as suas bases filosóficas. A questão é que como o enfoque central do Humanismo é o Ser, o Homem, os pesquisadores ligados à educação passaram a diferenciar a relação da idade adulta com a infância, assim, deixa-se de pensar em preparar a criança para ser um cidadão e passa-se a vê-la como um cidadão em plena construção e reconstrução do saber. É claro que esses e outros fatores ganharão força ao longo do tempo.

Surgem a partir daí grandes colaboradores com pensamentos humanistas, onde a criança passa a ser respeitada e compreendida com todas as suas particularidades.

Segundo Wajskop (1995), pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, colaboraram para valorizar a infância. Fundamentados numa percepção sonhadora e protetora da criança, sugeriram um ensino dos sentidos, valendo-se de brinquedos e centralizadas no entretenimento. Começou, assim, a preparação de metodologias próprias para o ensino infantil.

Inicia-se, então, uma nova era na educação das crianças, que deixam de ser vistas como “miniadultos” e passam a ser reconhecidas com suas especificidades. Nesse contexto, o brincar surge com uma função educativa, pedagógica.

Wajskop (1999) relata que os pedagogos Friedrich Fröbel (1876), Maria Montessori (1989) e Ovide Décroly, realizaram estudos a respeito da criança. Fröbel, o criador dos Jardins de Infância, iniciou assim a educação nas instituições. Esses educadores foram os primeiros a desligar-se da educação oral e tradicional da época. Sugeriram uma educação sensorial, fundamentada no emprego de jogos e materiais didáticos, que deveria exprimir por si a confiança em uma educação adequada aos impulsos infantis. Mais uma vez, o lúdico é apontado com tamanha estima, despertando o desejo de despontar a criança como verdadeiramente ela é, ou seja, um ser naturalmente sensível aos seus interesses, onde realidade e fantasia se completam, dando origem a novos conhecimentos.

Segundo Kishimoto, citado por Santos (1999, p. 30), Fröbel, foi o primeiro educador a justificar o ato de brincar de forma sistemática no âmbito educacional, por desenvolver aspectos fundamentais ao desenvolvimento infantil, como: motor, cognitivo, ético, afetivo. Sua visão ia além, pois entendia que para tanto, as regras eram fundamentais para que o desenvolvimento acontecesse de forma plena, portanto, a intervenção do adulto era imprescindível. Entretanto, no Brasil, a novidade surgiu apenas para atender a elite, pois os jardins de infância “fröbelianos”, penetraram nas instituições privadas como novidades pedagógicas, destinadas aos que detinham o poder. O objetivo era copiar o modelo clássico do aparelho americano.

Na realidade o modelo importado servia a uma minoria privilegiada da época, cujo objetivo maior era demonstrar a modernidade, e não a preocupação com uma pedagogia construtiva que visasse o desenvolvimento pleno da criança.

Wajskop (1995) afirma que Dewey, discípulo da Escola Nova, entendia o ato de brincar como uma ação acessível e espontânea. O brincar era visto como a manifestação das emoções, necessidades e empenhos da criança.

As ideias da Escola Nova receberam impulso no Brasil na década de 1920. Os jogos eram usados como forma de ensino. O objetivo do brincar na vida escolar foi enfatizado através das contribuições da psicanálise e da psicologia desenvolvimentista. Isso ocorreu entre os anos 1960 e 1970. A partir disso, a infância começou a ser vista como o momento fundamental do desenvolvimento humano.

Como se percebe, o brincar só passou a integrar, verdadeiramente, o fazer pedagógico, no Brasil, nas instituições de ensino e conseqüentemente nas ações docentes, a partir dos anos 1960.

Ao avaliar a trajetória acerca da prática que o brincar exercia, sobretudo, nas instituições de

ensino, nos períodos anteriores aos anos de 1960 e 1970, é possível supor que esses fatores influenciaram e ainda influenciam alguns docentes, oriundos dessa época, a não utilizarem, ainda nos dias de hoje, o brincar como práticas pedagógicas?

Essa hipótese será confirmada a partir dos dados coletados na pesquisa a seguir.

3 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS ENTRE OS DOCENTES

Quadro 1 – Perfil dos Professores

| Titularidade/faixa etária | | | |
|---------------------------|--------------------|----------------|--------------------------------|
| Nº de entrevistados | Sexo Feminino | Sexo Masculino | Faixa Etária dos Entrevistados |
| 27 | 26 | 1 | 18 a 60 anos |
| Titularidade/faixa etária | | | |
| Ensino Médio | Somente Graduação | Mestrado | Pós-graduação lato sensu |
| 1 | 7 | 1 | 18 |
| 32 anos | entre 18 e 35 anos | 26 anos | acima dos 36 anos |

Fonte: A autora.

Analisando os dados apresentados no Quadro 1 é possível observar várias questões. Uma delas é que as mulheres continuam se destacando nas instituições de ensino do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Outra situação a ser observada é a variação de idades demonstradas após a aplicação do instrumento de investigação e que talvez fomente a discussão em relação às diferenças entre estilos de vida, experiências profissionais, etc.

O resultado da pesquisa aponta que os docentes pertencentes à faixa etária entre 18 e 25 anos apresentaram menor número de titularidades, podendo esse ser um fator resultante do pouco investimento na profissão escolhida.

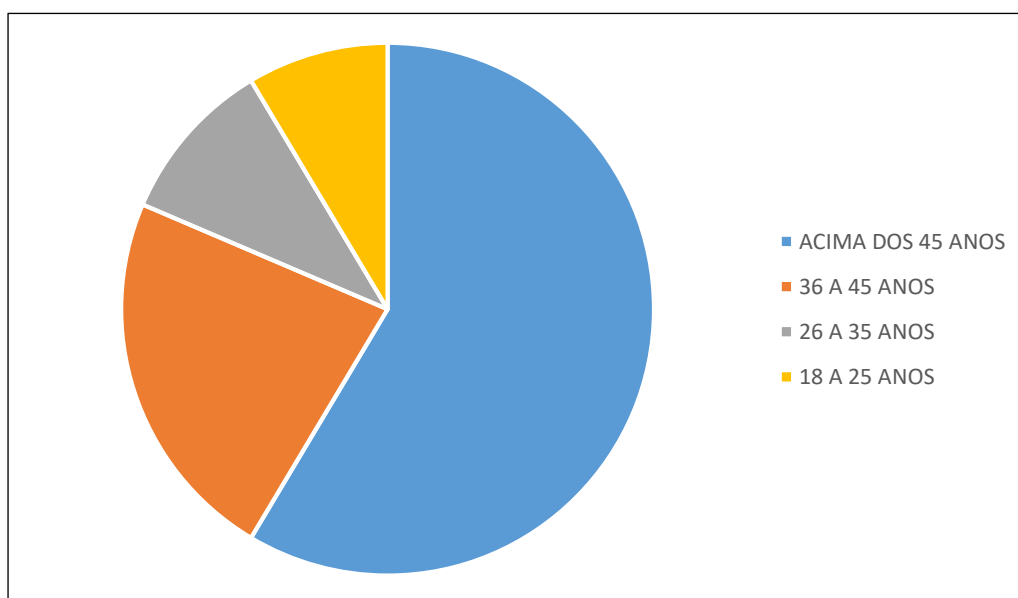
A maioria dos docentes entrevistados trabalha em torno de 40 horas semanais. Com isso registram a insuficiência de tempo e o cansaço como justificativas para não planejarem e não incluírem o brincar em suas práticas pedagógicas. Nesse grupo destacam-se os docentes cuja faixa etária está acima dos 35 anos.

Por ter se lidado com um grupo bem seleto, esse fato pode ter repercutido na qualidade e na diversidade de opiniões sobre a importância do brincar como facilitador da inclusão e da aprendizagem.

3.1 APRESENTAÇÃO DOS GRÁFICOS REPRESENTATIVOS DAS QUESTÕES CENTRAIS DA PESQUISA

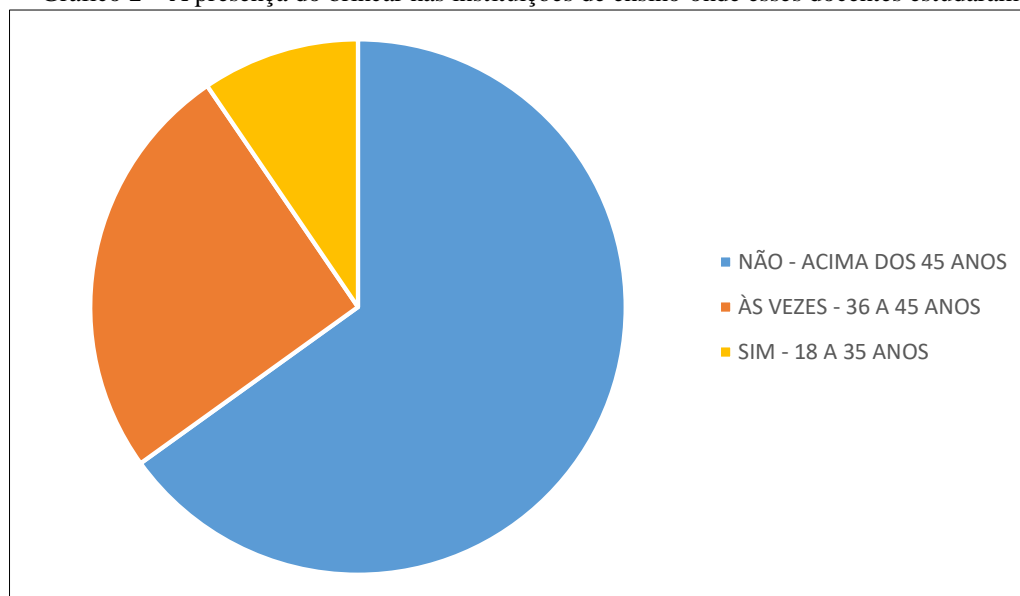
Como o objetivo dessa pesquisa é apontar as possíveis causas do pouco ou do não emprego do brincar no fazer pedagógico de alguns docentes nos dias de hoje, o gráfico abaixo levará a comparar a pesquisa bibliográfica apresentada anteriormente aos dados coletados junto aos docentes por meio de questionário em relação a três questões: Gráfico 1 – Faixa etária atual dos docentes; Gráfico 2 – Existência ou não do brincar nas instituições de ensino em que esses docentes frequentaram quando crianças; e Gráfico 3 – Prioridade dada ao brincar em seu fazer pedagógico.

Gráfico 1 – Faixa etária atual dos docentes



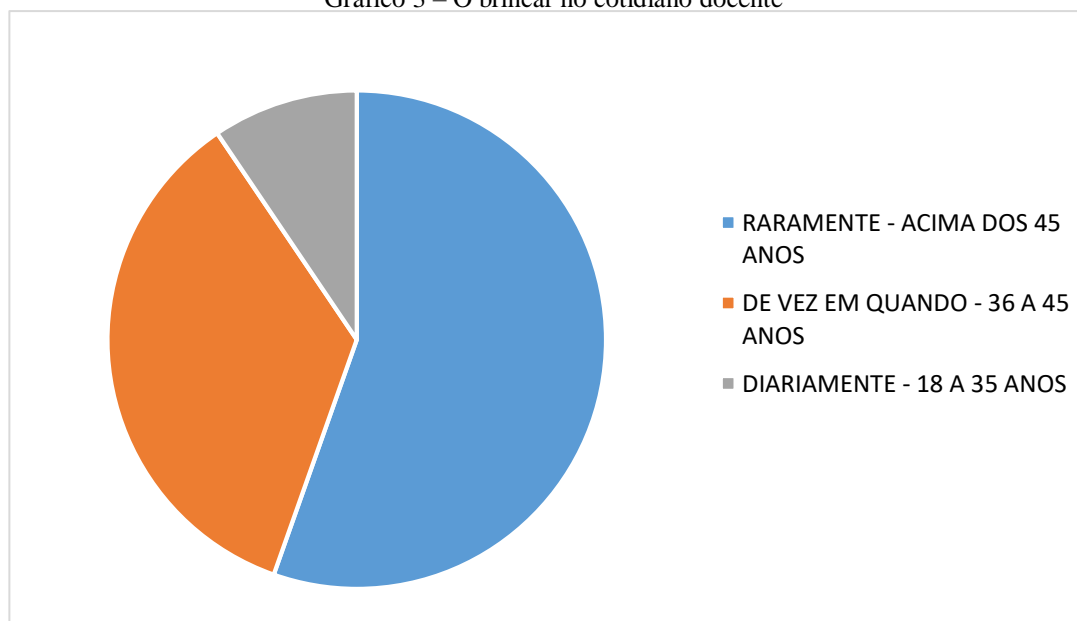
Fonte: A autora.

Gráfico 2 – A presença do brincar nas instituições de ensino onde esses docentes estudaram



Fonte: A autora

Gráfico 3 – O brincar no cotidiano docente



Fonte: A autora

Comparando os três gráficos é possível perceber que a maioria dos docentes entrevistados estão na faixa etária acima dos 45 anos.

Os que responderam que na escola onde fizeram os primeiros anos do ensino fundamental o brincar não fazia parte do fazer pedagógico de seus professores, estão na faixa etária acima dos 45 anos e esses demonstraram dar pouca prioridade ao brincar em seus planejamentos diários.

Enquanto isso, os docentes pertencentes à faixa etária entre 18 e 35 anos demonstram dar maior prioridade ao brincar como prática pedagógica, que os demais, acima dessa faixa etária.

Isso permite pensar que um dos motivos que possa estar fazendo com que esses docentes, cuja faixa etária encontra-se acima dos 45 anos, não priorizem o brincar como facilitador da inclusão e da aprendizagem, esteja no fato de que estes, por não terem vivenciado essas experiências na educação básica, sendo, portanto, oriundos de uma educação escolar tradicional, apresentem dificuldades em colocar em prática uma metodologia mais construtiva, onde o brincar passa a ser visto como uma atividade também de cunho pedagógico.

É claro que essa investigação não se resume a isso. Outros fatores, como uma educação familiar tradicional, por exemplo, também podem ter contribuído para que esses profissionais tenham hoje dificuldades em optar por uma metodologia menos tradicional, pois se esses docentes não vivenciaram o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se imaginar o que seus pais vivenciaram nas suas épocas de ensino.

A questão agora é o que fazer para reverter essa situação, já que esses docentes reconhecem a importância do brincar como fazer pedagógico, embora tenham dificuldades em implantá-los em seu dia a dia escolar.

4 REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR

Pimenta (2005, p. 19) afirma que “o saber docente não é formado apenas pelos contextos vivenciados no exercício da profissão”.

O docente que é capaz de refletir sobre suas práticas pedagógicas, é capaz também de rever conceitos e promover mudanças. De acordo com Perrenoud (2002), para formar um profissional reflexivo é preciso primeiramente formar profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias e recursos, refletindo positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Analisando as citações anteriores acerca das práticas pedagógicas docentes, no que diz respeito à sua formação profissional e continuada, percebe-se a importância desta para a superação dos ranços trazidos por esses profissionais.

Acredita-se que esses docentes devam travar verdadeiras “batalhas internas”, fazendo um esforço imenso na tentativa de superar essas barreiras, em prol de uma realidade, hoje, voltada

para novas tecnologias e recursos inovadores, de um fazer pedagógico voltado para a inclusão e para uma aprendizagem priorizando o desenvolvimento da liberdade de expressão, criatividade, entre outros.

É sob esse contexto que se observa a importância de uma boa formação profissional e continuada dos docentes. Essa formação deve ser voltada para a reflexão sobre o fazer pedagógico desses profissionais, visando a superação dos ranços trazidos por uma infância, onde o brincar não tinha a devida significância na vida de uma criança.

Assim, ressalta Faria (apud FAZOLO; CARVALHO; LEITE, 1997, p. 9): “A criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo do tempo, conforme as determinações das relações de produção vigente em cada época”.

É sob esse argumento que as formações profissionais e continuadas desses educadores poderão oferecer novos significados, minimizando assim a resistência que estes possam ter em executar práticas pedagógicas mais construtivas, passando talvez a incorporar o brincar no seu fazer pedagógico.

Cada vez mais, termos como “heterogeneidade, “diversidade” e ideias e conceitos, como pedagogia diferenciada e novas competências para ensinar, são mencionados nos planejamentos escolares e nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. O sociólogo suíço Philippe Perrenoud apresenta esses termos para que sejam colocados em prática em nossas salas de aula e nos espaços de formação. Segundo Perrenoud (2002, p. 24), “a aprendizagem escolar acontece de diferentes formas para diferentes pessoas e não há como pensar na sala de aula contemporânea sem pensar naquilo que é diverso”.

Outros pesquisadores, também pensam sobre a questão das diversidades. O espanhol César Coll e o americano Howard Gardner, por exemplo, defendem que é preciso olhar para o aluno de forma especial.

Essa forma especial, mencionada por César Coll e Gardner, demonstra a heterogeneidade e diversidade que cada aluno tem e que o educador precisa estar atento, buscando metodologias mais atraentes e pertinentes, levando-se em conta as habilidades que cada um deles apresenta. Nesse contexto, o brincar pode ser inserido, pois como já visto, o lúdico funciona como instrumento de constituição do saber, associando o prazer que o lúdico oferece aos objetivos que se busca alcançar, nesse caso facilitando as observações dessas habilidades.

“Precisamos reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados”

(PERRENAUD, 2001, p. 8), daí a necessidade de mudança, evolução e investimento profissionais cujo objetivo é adquirir essas novas competências.

As primeiras reações que o bom educador desperta no aluno são a confiança, a admiração e o entusiasmo. Isso facilita enormemente o processo de ensino-aprendizagem. Alunos motivados aprendem, ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor.

É importante ser professor-educador com um amadurecimento intelectual emocional que facilite todo o procedimento de organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

Introduzir o lúdico nesse contexto é demonstrar a obtenção de novas competências acerca dos benefícios que o brincar traz no desenvolvimento integral do aluno e que isso trará benefícios fundamentais nos procedimentos de inclusão e aprendizagem dos alunos com ou sem deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos resultados dos dados apresentados, conclui-se que os docentes que mais resistem à mudança de postura diante de uma metodologia que priorize o brincar com prática inclusiva e facilitadora da aprendizagem são os que estão na faixa etária acima dos 36 anos. Isso possivelmente se deve ao fato destes docentes serem oriundos de uma educação escolar e familiar pautada no tradicionalismo, e que possivelmente, levando em consideração a faixa etária em que estão inseridos, apresentam mais dificuldades em mudar suas práticas, embora percebam a necessidade em função da chegada da tecnologia a serviço da educação. Sem falar que os próprios alunos chegam à escola ávidos pelo saber e conseqüentemente exigem mais ações e mais criatividade por parte de seus professores.

Acredita-se que cada educador deva investigar e instigar seus alunos, utilizando-se do maior número possível de recursos pedagógicos com o intuito de estimular a aprendizagem.

Procura-se compreender as dificuldades diárias enfrentadas por esses docentes, mas é necessário a superação, e uma das formas desta seria o investimento em formação continuada, como cursos de especialização, de extensão, etc.

É necessário, também, que as Instituições de Ensino Superior promovam em suas metodologias, a reflexão acerca da ludicidade como um

dos diferentes recursos que certamente facilitarão os procedimentos de inclusão e aprendizagem.

Falar em procedimentos de inclusão é pensar em uma educação qualificada e não tem como pensar em educação qualificada sem mencionar uma formação continuada para os professores, que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão básica nas políticas públicas para a educação.

Já foi visto que o educador precisa estar disposto a adquirir novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento como hoje (o que inclui a internet). Além disso, em sua formação inicial pode ter havido alguns aspectos considerados deficientes e que necessitem ser reconsiderados.

Para, pelo menos, minimizar estes efeitos e melhorar a prática docente, algo que inúmeros estudiosos desta área apontam como alternativa é a formação continuada de professores. Esta formação continuada não se resume somente em cursos de atualização, mas deve ser considerada como um processo contínuo, desenvolvido no dia a dia no espaço escolar, fonte riquíssima para a troca de experiências e aprendizagem mútua.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clicilane Melhorini. **As contribuições do brincar no ensino fundamental**. Cantinho dos Educadores. São Paulo, 9 maio 2010. Disponível em: <<http://cantinhosededucadores.blogspot.com.br/2010/05/as-contribuicoes-do-brincar-no-ensino.html>>. Acesso em: mar. 2016.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Fröbel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Sonimar C. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria C. M. P; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. p. 9-37.

FOGAÇA, Jennifer. **Formação continuada de professores**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>>. Acesso em: mar. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1999b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

_____. **As novas competências do ensino**. 28 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/philippe-perrenoud-e-as-novas-competencias-do-ensino/>>. Acesso em: abr. 2016

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jun. 2001.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Antonio Carlos dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

SOCIALE, Priscilla C. **A importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. 25 out. 2010. Disponível em: <<http://neuropsicologiapsicopedagogia.blogspot.com.br/2010/10/importancia-do-brincar-na-aprendizagem.html>>. Acesso em: abr. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.