



O JOGO SIMBÓLICO COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

FIGUEIRÊDO, Eliene Vieira¹ - UFC

POULIN, Jean-Robert² - UFC/UQAC

FIGUEIREDO, Rita Vieira³ - UFC

FERNANDES, Anna Costa⁴ - UFC

Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: CAPES/PROESP

Resumo

Este texto analisa dados resultantes de um estudo sobre o jogo simbólico no contexto escolar. O objetivo da pesquisa era investigar as possibilidades de interação entre os alunos com e sem deficiência intelectual por meio do desenvolvimento de ateliês e do jogo simbólico. O estudo fundamentou-se na concepção sócio-construtivista de desenvolvimento e de aprendizagem, destacando as teorias de Vygotsky e Piaget. A metodologia se caracterizou por uma pesquisa do tipo colaborativa. Participou desse estudo uma professora e todos os alunos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza. A motivação

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Pesquisadora na área de Práticas de leitura e escrita no contexto das diferenças. Professora universitária. Colaboradora do projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Centro Internacional de educação: aprendizagem e mudança.

² Doutor (Ph.D) em Orthopédagogie pela Université de Montréal. Mestre em Educação pela Université Laval. Aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual - Université de Genève. Professor Titular associado da Université du Québec à Chicoutimi-Canada. Atua na área de Educação e Educação Especial. Pesquisador em inclusão escolar, deficiência intelectual, conflito sócio cognitivo e, aprendizagem cooperativa. Atualmente é professor visitante na UFC.

³ Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia - Université Laval, Québec- Canada. Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência intelectual na Universidade de Barcelona. Professora da Universidade Federal do Ceará, na qual desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, da Deficiência intelectual, da Linguagem Escrita e da Inclusão Escolar. Pesquisadora (produtividade em pesquisa) do CNPq e consultora Adhoc da CAPES e do CNPq. É coordenadora pedagógica do Curso de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado da UFC.

⁴ Mestre em Educação inclusiva pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora e formadora na área de Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, Deficiência Intelectual, Leitura e Escrita, Atendimento Educacional Especializado. Professora efetiva da rede regular de ensino do município de Fortaleza. Colaboradora do PRAIDF-ER (Programa de Apoio a Inclusão do Deficiente Físico na Escola Regular).

para a pesquisa partiu da professora que tinha o desafio de incluir dois alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula. A análise inicial da situação da classe indicou a necessidade de mudanças profundas na gestão pedagógica da sala, o que elucidou a proposição dos ateliês e dos trabalhos com o jogo simbólico. Os resultados da pesquisa mostraram que a partir do desenvolvimento dessas estratégias didáticas implementadas em sala de aula a professora conquistou uma melhor gestão da classe, com maior domínio das regras de convivência da turma. Os dados indicaram ainda que o jogo simbólico favorece o desenvolvimento de atitudes de aceitação dos alunos com deficiência pelos colegas considerados normais na sala de aula, bem como favorece a autonomia, concentração, interação e participação de todos os alunos nas atividades escolares. Estes aspectos são de grande relevância para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Destaca-se, portanto, a necessidade e a importância de se conceber a brincadeira de faz-de-conta como fonte inesgotável de prazer, socialização, criatividade e imaginação, por isso, merecedora de espaços e tempos significativos na rotina escolar das crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Jogo Simbólico. Interação Social.

Introdução

O cenário brasileiro atual aponta para a necessidade de transformação, mudanças de paradigmas culturais e didáticos no que se refere à educação das nossas crianças. O discurso da educação inclusiva vem colocar em cheque a qualidade das nossas escolas no que diz respeito à gestão da aprendizagem no contexto das diferenças.

Apesar de declarada como obrigação do sistema de ensino receber e promover a aprendizagem efetiva de todos os alunos (incluindo aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades-superdotação), algumas pesquisas (FIGUEIREDO, 2002; LUSTOSA, 2002; VIEIRA, 2008) indicam que as práticas pedagógicas ainda enfrentam várias dificuldades no que se refere à aceitação e mediação das diferenças na sala de aula.

No contexto das diferenças, o apoio às dificuldades, o acolhimento e a escuta das necessidades individuais dos alunos são requisitos indispensáveis para a inclusão tanto de crianças ditas “normais” como daquelas com deficiência. É de suma importância que o professor, diante dos conteúdos a serem abordados, crie, descubra e reinvente estratégias, atividades e recursos pedagógicos que levem em consideração as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos.

Bezerra (2007) realizou uma pesquisa cujo um dos objetivos consistia em identificar as atividades que favorecem a participação dos alunos com deficiência na sala de aula do ensino comum. Segundo a autora, a presença das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas nas

falas dos alunos com deficiência e de seus pais, torna evidente que o lúdico possui relevância para esses alunos no contexto da escola. Ao brincar, as crianças criam laços de amizade, convivência e afetividade, uma vez que passam a posicionar-se como sujeitos, reivindicando seus espaços em meio às brincadeiras. Tal pesquisa concluiu que o lúdico, as atividades escolares e as relações afetuosas que afloram e se fazem presentes no contexto escolar fazem com que o aluno com deficiência goste e queira permanecer na escola.

Segundo Vasconcelos (2004) o jogo simbólico funciona como um teatro espontâneo, no qual não existem regras e normas, sendo o seu conteúdo variado de acordo com as experiências culturais das crianças. A referida autora enfatiza o pensamento vigotskyano (1989) que considera o jogo simbólico como um elemento imprescindível para o desenvolvimento da criança, uma vez que o mesmo funciona como uma base para a evolução do pensamento infantil, enquanto contribui para a apropriação da cultura em articulação com a construção do sujeito psicológico. A autora destaca, ainda, que a brincadeira é relevante tanto do ponto de vista cultural como social, bem como possui um importante papel do ponto de vista psicológico, uma vez que, brincando, a criança interage com o mundo e expressa aquilo que tem dificuldade de comunicar oralmente.

Pensar na brincadeira numa perspectiva inclusiva incita-nos a uma investigação/reflexão sobre como o jogo simbólico pode favorecer a interação entre as crianças e aceitação daquela com deficiência em uma escola regular. Logo, o presente artigo tem como objetivo proporcionar tal reflexão a partir dos resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2007, em um período de seis meses, em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza-Ce. Esse estudo fez parte de uma pesquisa desenvolvida numa escola da rede regular de ensino de Fortaleza⁵, cujo objetivo principal era desenvolver uma experiência de inclusão escolar. A referida pesquisa se organizou a partir de três eixos principais: *Práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental*, *Leitura e escrita* e *Gestão escolar*.

O trabalho aqui apresentado fez parte do eixo de práticas pedagógicas, que teve como objetivo analisar o desenvolvimento e a apropriação de práticas pedagógicas que

⁵ Este trabalho faz parte do projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, coordenado pela professora Rita Vieira de Figueiredo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no período de 2006 a 2008. Fundamentada numa abordagem sócio-histórica de educação e desenvolvimento humano, a pesquisa-ação* desenvolveu-se numa escola da rede municipal de Fortaleza e teve como objetivo principal investigar os processos e procedimentos que possibilitem criar as condições para a gestão da aprendizagem na diversidade. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas, observação, planejamento e acompanhamento em salas de aula.

favorecessem a inclusão e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no contexto da sala de aula regular, além de que, objetivava-se investigar, em co-participação com uma professora, práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades lúdicas em uma perspectiva de diferenciação do ensino que favoreçam a participação, a interação, a socialização, a cooperação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula.

A pesquisa objeto deste artigo fundamentou-se na concepção sócioconstrutivista de desenvolvimento e de aprendizagem, destacando, principalmente, as teorias de Vygotsky e Piaget. Os estudos de Piaget e Vygotsky são referenciais de conceitos abordados por nós neste trabalho, dentre os quais: jogo simbólico, interação, socialização e aprendizagem. Autores como Winnicott (1975), Wallon (1979), Piaget (1978) e Vygotsky (2007) sugerem que o brincar não pode mais ser considerado como uma atividade fortuita, conduzida pela vivência espontânea da criança, mas como algo que cabe aos adultos garantir. Metodologicamente, apoiamos a análise dos dados na abordagem bakhtiniana da linguagem, que nos possibilitou uma leitura minuciosa das trocas verbais entre as crianças durante uma brincadeira coletiva.

A opção metodológica deste estudo foi por uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa. A pesquisa colaborativa possibilita a co-participação entre pesquisadores e a professora participante desse estudo; permite também compartilhar saberes e práticas através da troca entre ensino e aprendizagem. Assim, tanto os pesquisadores quanto a professora podem identificar os problemas enfrentados no desenvolvimento das práticas pedagógicas, bem como, as necessidades de formação, tornando ambas capazes de buscar respostas e, posteriormente, repassar as ações no cotidiano da sala de aula, com o objetivo de transformá-las.

Na pesquisa colaborativa, as ideias não se fundem entre pesquisador e professor. Segundo Celani (2003 apud IBIAPINA, 2008, p. 28),

esse tipo de pesquisa não implica necessariamente em uma semelhança de ideias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos tenham a mesma agenda. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos.

A pesquisa colaborativa contribui para que os docentes acompanhados pelos pesquisadores reflitam e construam novas práticas profissionais, compartilhando dialeticamente a respeito das propostas lançadas pelos pesquisadores.

A presente pesquisa contou com os seguintes procedimentos: entrevistas com a professora; observação da sala de aula; acompanhamento em sala de aula e participação em reuniões para planejamento de atividades pedagógicas. O acompanhamento envolveu três etapas: a) planejamento das atividades; b) desenvolvimento das atividades; c) análise das atividades.

Para desenvolver a pesquisa usamos como forma de registro, fotografias, filmagens e apontamentos escritos, no intuito de captar todos os momentos importantes para a investigação. Todas as formas de registros foram autorizadas pelos pais dos alunos, pela professora da sala e pelo diretor da escola. A autorização foi dada por escrito por meio da assinatura dos respectivos responsáveis

Durante a pesquisa, procurou-se inicialmente identificar atividades lúdicas utilizadas pela professora que contemplassem a todos os alunos. Essa identificação foi fundamental para a construção em parceria (pesquisadores e professora) de novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas naquela sala de aula. Durante toda a pesquisa instalou-se um processo participativo nos quais pesquisadores e professora decidiam e assumiam juntos o caráter de mudança necessário para ultrapassar barreiras que impediam a socialização, a interação e a aprendizagem de todos os alunos da classe. A importância de estudos dessa natureza reside na possibilidade de poder contribuir para o processo de construção de saberes e práticas que atendam a todo o alunado da escola. Justifica-se, ainda, pela necessidade de se conceber a brincadeira de faz-de-conta como fonte inesgotável de prazer, interação, criatividade e imaginação, por isso, merecedora de espaços e tempos significativos na rotina escolar da criança. Segundo Piaget (1978), a partir dos dois anos de idade, a criança ultrapassa a barreira da simples percepção, em que necessita do contato direto com o real, para ascender a um nível de representação pela interiorização da imitação, favorecida pela função simbólica. O seu pensamento é dominado pelo simbolismo e pela importância que a criança dá aos objetos nos seus jogos simbólicos.

Na sua imaginação a criança pode modificar a sua vontade, usando o “faz de conta”, mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

Segundo McCune (1981) o jogo simbólico é definido como a combinação de uma ação real com uma intenção imaginária. A autora afirma que durante o jogo simbólico as

atividades não são realizadas com objetivos reais e os objetos não são utilizados na relação com sua função real. Para a autora jogo simbólico é caracterizado segundo seis critérios:

- a) Trata-se da execução de uma atividade familiarizada da criança na ausência do material necessário ou do contexto social habitual;
- b) É a execução de uma ação fora de sua função habitual
- c) O objeto inanimado é tratado como sendo um objeto animado
- d) O objeto ou ação substitui outro objeto ou outra ação.
- e) A imitação de uma ação geralmente é executada por alguém ou por um objeto com valor representativo do real.
- f) As características afetivas da conduta da criança indicam a qualidade não literal da atividade.

De acordo com Vieillevoye e Nader-Grosbois (2008), as crianças com deficiência intelectual por razões do atraso no desenvolvimento cognitivo, pelas dificuldades de representação mental, e pela dificuldade no funcionamento cognitivo, assim como pelas dificuldades de linguagem, apresentam dificuldade na realização do jogo simbólico. Entretanto, segundo os autores “o jogo simbólico pode constituir um meio para favorecer o desenvolvimento multidimensional dessas crianças” (p. 6).

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada nesta perspectiva: tendo o jogo simbólico como possibilidade de desenvolvimento infantil.

A infância no contexto escolar inclusivo

Para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é necessário que o professor esteja atento a cada uma das crianças da sala. É preciso compreender o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem para que situe as intervenções dentro de um contexto significativo para todas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) garante o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Conforme consta no artigo 15 “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 2003, p. 119).

No que se refere à Educação, o artigo 53 do referido documento legal garante o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o

trabalho, assegurando, sobretudo, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Um dos princípios da educação inclusiva é reconhecer as possibilidades positivas quanto à socialização do sujeito na escola.

Sobre isso, Vygotsky (2007, p. 109) afirma:

A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente. A socialização é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente, na criança com deficiência mental.

Vygotsky (2007) aponta que por meio do brincar a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Como forma de satisfazer seus desejos e necessidades, a criança passa a criar situações imaginárias, carregadas de criatividade e emoção.

O lúdico, portanto, assume um importante papel enquanto instrumento capaz de motivar o aluno a participar das situações de aprendizagem, reconhecendo-se como membro de um grupo, capaz de interagir e construir o seu próprio conhecimento a partir do prazer e da liberdade que a situação lúdica permite.

A brincadeira, por si só, proporciona o desenvolvimento de atitudes includentes, uma vez que ao interagir com seus pares a criança é capaz de trocar ideias, entrar em conflito com o outro e consigo mesma, estabelecer vínculos afetivos, resignificar seu pensamento, desenvolver atitudes de aceitação, cooperação e respeito para com o outro, apropriar-se de regras culturalmente transmitidas, dentre outros benefícios que contribuem para o seu crescimento social e cognitivo.

Para alguns autores como Chateau (1987), Huizinga (1990), Brougère (1995), Winnicott (1975), o brincar estabelece uma significativa relação com a criatividade, sendo uma forma de comportamento que contribui para o desenvolvimento intelectual e humano.

Figueiredo (2002) chama atenção para o papel da escola como mediadora da construção de relações afetivas, sociais e cognitivas, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento afetivo e social.

Tendo em vista os inúmeros benefícios promovidos pelo ato de brincar em diferentes contextos, é importante o papel da escola, enquanto instituição social, no resgate de brincadeiras escondidas no fundo do baú dos adultos e guardadas nos desejos da criança. De

acordo com Porto e Cruz (2004), a brincadeira precisa estar presente diariamente na sala de aula, pois ela se apresenta como um palco de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

Pensar na brincadeira numa perspectiva inclusiva incita-nos a uma investigação/reflexão sobre como o jogo simbólico pode favorecer a interação entre as crianças e a aceitação daquelas com deficiência em uma escola regular.

Diante dessa problemática, formulamos algumas questões que nortearam o estudo:

- a) Como as crianças brincam de faz-de-conta na escola?
- b) Como as crianças com deficiência são inseridas nessas brincadeiras?
- c) Tais brincadeiras contribuem para a formação de vínculos entre as crianças, bem como a aceitação do outro?

Quem quer brincar comigo? – análise de um episódio de interação

Antes de partirmos para a análise do episódio propriamente dito, consideramos de grande importância a contextualização da cena, ou seja, a descrição do local e dos sujeitos envolvidos.

Nessa pesquisa, desenvolvemos vários ateliês de construção de jogos pedagógicos, desenhos, pinturas, resoluções de problemas através de jogos e teatro (jogo simbólico). Nosso objetivo principal era desenvolver a interação, socialização e aceitação das crianças consideradas normais para com as crianças com deficiência intelectual, apresentando características de hiperatividade e agressividade. Todas as crianças participavam dos ateliês com autonomia, principalmente no que se refere ao jogo de faz de conta, ou seja, os alunos decidiam o que e como iriam apresentar sua peça teatral (jogo simbólico).

A turma era composta por 26 alunos, dois deles com deficiência intelectual, um aluno com características de hiperatividade, apresentando comportamentos agressivos. Uma das crianças com deficiência não se comunicava por meio da linguagem oral e não atendia as solicitações da professora.

A professora participante da pesquisa demonstrou ser uma pessoa curiosa, atenciosa, prestativa, carinhosa com as crianças e dedicada ao seu trabalho, apresentava firmeza em suas ideias, além de está aberta a participar desse estudo.

A partir das observações diárias em sua sala e por meio dos relatos da professora, constatamos o comportamento de muita agitação e agressividade entre os alunos. A dinâmica

pedagógica da sala não favorecia o estabelecimento de relações positivas entre as crianças. As atividades eram basicamente realizadas no grande grupo, de forma que a professora dirigia e os alunos respondiam as atividades. Os alunos que não conseguiam acompanhar a atividade ficavam ociosos e procuravam se ocupar com movimentos permanentes na sala, com brincadeiras bruscas criando um ambiente de muito barulho. Os alunos ditos normais tinham medo de um dos alunos com deficiência porque ele era muito maior que os demais alunos da turma e costumava bater nos colegas, eles evitavam qualquer tipo de aproximação com este aluno e com o outro que também apresentavam deficiência intelectual.

Analisando esse contexto, os pesquisadores e a professora perceberam que era fundamental investir no estabelecimento de relações respeitadas entre os alunos e a professora e criar condições para que todos pudessem se conhecer melhor, interagir de forma mais construtiva e conseqüentemente participar de todas as atividades da aula. Nessa turma era necessário desenvolver o trabalho cooperativo. Considerando que a maior impedimento para a organização de novas estratégias didáticas eram as dificuldades nas relações entre os alunos, a professora e os pesquisadores decidiram que seria pertinente trabalhar com o jogo simbólico para que todos os alunos pudessem representar diferentes papéis tendo a oportunidade de se conhecerem e construir relações de respeito e parceria. Para isso, foi introduzido o trabalho com os ateliês. Para isto foi feita uma campanha pra obtenção de diferentes materiais (roupas usadas, bijuterias, bonecas, carros, materiais de escritórios, etc). O objetivo desses ateliês era promover o trabalho cooperativo e favorecer as relações afetivas e sociais entre alunos com e sem deficiência intelectual.

Foram realizadas muitas atividades diversificadas que permitiram aos alunos confeccionarem diferentes materiais decorativos (cartazes, jogos) que foram utilizados nos ateliês. A turma decidiu construir um teatro na sala (o qual foi feito com a ajuda de um artesão que trabalhava com madeira). O teatro tinha a estrutura de madeira e tinha cortinas com pinturas com motivo de flores.

O trabalho foi organizado com ênfase nas brincadeiras de faz-de-conta, como forma de atender as especificidades de cada criança, possibilitando-as realizarem suas escolhas em função de suas necessidades e de seus interesses. Tal procedimento implicou em uma forma diferenciada de organizar o espaço e o tempo da sala de aula. Havia ateliês de pintura, de matemática, de resolução de problemas, de leitura, o espaço do escritório e o teatro que

permitia a manifestação do jogo simbólico. Todas as crianças deveriam mudar de ateliê de modo que elas pudessem vivenciar cada um deles.

Os ateliês permitiram as crianças se implicar no jogo simbólico e no lúdico como instrumento mediador do desenvolvimento e na manifestação da habilidade de expressão verbal, corporal e da aprendizagem de regras de convivência na classe.

A seguir analisaremos o episódio de um jogo simbólico ocorrido no ateliê do teatro. Nesse teatro todas as crianças iriam criar uma história e atuar dando vida a seus personagens e enredo. Inicialmente, foram explorados os conhecimentos das crianças sobre o teatro. A maioria nunca tinha assistido a uma peça teatral. Inicialmente a Professora e os pesquisadores atuaram como personagens de uma pequena história a qual as crianças assistiram fascinadas e, ao final, aplaudiram.

Posteriormente, conversamos com as crianças sobre o natal e, em seguida, contamos uma história sobre as festas natalinas, *na qual o Papai Noel estava doente e não tinha condições de construir os brinquedos para distribuir pelo mundo*. Colocamos uma situação problema, um o desafio para ser resolvido e apresentado em forma de teatro: como podemos ajudar o Papai Noel? Como ele vai fazer para presentear as crianças no natal?

Pedimos para formarem grupos de cinco crianças. Cada grupo deveria pensar e apresentar uma resolução para o problema exposto. Alguns tiveram divergência de opiniões entraram em conflitos para resolver os problemas conforme ilustra o diálogo a seguir:

1. Fábio- *Eu não vou mais brincar não, você não quer deixar eu contratar um empregado pra fazer os brinquedos! Tia... tire o Adrian da brincadeira ele tá encrencando aqui...*

2. Adrian - *Não pode contratar empregado, porque não pode entrar na fabrica dos brinquedos... Só o Papai Noel sabe fazer, ele é Magico. Era melhor a gente levar ele pro médico... Tia não é melhor?*

3. Fábio - *No gelo tem hospital? Você ouviu a tia contar que é no Canadá e lá tem muito gelo e faz frio.*

4. Adrian - *E daí macho, pergunte a tia que contou a história. Tia...*

5. Adrian - *O Luis José [o aluno que apresenta deficiência intelectual e que antes todos tinham medo dele] deveria ser o papai Noel porque ele é gordo.*

6. Fábio, Amanda e Pedro respondem em coro - *Não pode não!*

7. Adrian – *Por quê? Se ele é gordo...*

8. Fábio, Amanda e Pedro - *Porque ele não fala, seus bestas, aí comé que ele vai dizer as coisas e fazer: ho,ho,ho na hora de entregar os presentes?*

[O Luis José – aluno com deficiência – olhava para cada criança esperando a decisão do grupo, ora virava o rosto para um lado ora para o outro. Em um momento, tocou na Amanda, emitindo um som forte. Sua expressão demonstrava desejo em participar, parecia que queria dizer: qual o problema? Vou ser eu sim! E o diálogo continuou...]

9. Adrian - *mas... papai noel tá doente esqueceu?*

10. Amanda - *Tive uma idéia: para ele ficar bom, vamos chamar um médico pra ir na casa dele.*

[Nas discussões, os alunos entraram em conflito sócio-cognitivo para resolver a questão. Chegaram a um acordo e decidiram contratar um médico para ir à casa do Papai Noel e levar remédios para curá-lo.]

11. Fábio - *Vamos fazer assim: você [Luis José] fica aqui deitado fingindo tá doente... Eu chego e olho você passando mal com dor de barriga.*

12. Amanda - *E dor de cabeça também.*

13. Fábio - *Tá certo, e dor de cabeça também. Ai eu ligo pro médico do hospital e chamo bem ligeiro.*

14. Adrian - *Quem é o médico? sou eu? Tá certo, vou dá uma injeção mas... é bem de vagarinho, é só de brincadeira, não vai doer nada viu? Amanda vai ser a enfermeira, minha ajudante. Tá certo, Amanda?*

[O Luis José sorriu quando percebeu o acordo entre o grupo e procurou colaborar com os colegas obedecendo às normas e os comandos para que a cena tivesse um caráter real. A satisfação da criança era desvelada no decorrer da apresentação. Em alguns momentos colocou a mão no rosto demonstrando timidez, mas não conseguia esconder o sorriso.]

Na hora da apresentação, os demais alunos estavam atentos e encantados com o desempenho desse grupo que tinha como personagem principal o Luis José. Algumas crianças gritavam: *Luis José! Luís José!*, e acenavam com a mão para chamar sua atenção.

Ao término da apresentação a professora pediu que todos aplaudissem os colegas. Escutamos algumas frases tipo: *Valeu Luís José! Gostei!* E o som das palmas tomou conta da sala de aula. Percebemos a satisfação da professora nesse momento em que a aceitação e o acolhimento de seus alunos para com o aluno com deficiência expressavam nessa atividade.

O episódio descrito constitui um cenário conjectural no qual a brincadeira é constituída basicamente pelo dizer das crianças enquanto personagens (GÓES, 2000). Observamos que, juntas, as crianças buscam resolver o problema, embora entrem em discordâncias, como mostram os turnos 1 a 4. Além disso, destacamos a importância atribuída à figura da

professora que, mesmo não participando diretamente da brincadeira, dispõe, na visão dos alunos, do direito de opinar sobre a mesma.

É interessante destacar o vínculo que as crianças estabelecem entre imaginação e realidade. Nos turnos 2 e 3, percebemos que embora tenham adentrado em uma situação imaginária, os alunos tentam ser fiéis à história contada, bem como à realidade (“*No gelo tem hospital?*”).

No turno 5, constatamos que uma das crianças tentou inserir na brincadeira o colega com deficiência, uma vez que o mesmo apresentava algumas características físicas semelhantes ao personagem que seria representado.

No turno 6, 7 e 8 o confronto de opiniões entre o real e o simbolismo. Ou seja, diante da representação física do aluno (*Por quê? Se ele é gordo...*) e a representação imaginária (personagem Papai Noel) a criança se reporta à realidade atribuindo as características do papai Noel, Na fala seguinte (*Porque ele não fala, seus bestas, aí comé que ele vai dizer as coisas e fazer: ho,ho,ho na hora de entregar os presentes?.*) a negação do amigo nos remete a mesma questão: entre o simbolismo e a realidade pois o aluno escolhido não tinha linguagem verbal, esse tipo de conflito é importante para o desenvolvimento emocional, social e afetivo das crianças. Os alunos em questão entram em desequilíbrio cognitivamente (no sentido piagetiano e vygotiskiano), tentando usar suas experiências e sua cultura para o mundo imaginário a fim de resolver o problema.

Os turnos 9 a 10, as crianças voltam para o entorno, retomam a questão da história e convocam a realidade, buscando soluções para o problema. Nesse momento de negociações de sentido, eles entram em acordo e a liderança fica com quem lançou a solução para o problema.

Nos turnos 11, 12 e 13, a fantasia prevalece e o faz de conta volta ao palco, favorecendo a continuidade do jogo simbólico sem perder o sentido da história criada por eles.

No turno 14, os alunos voltam a relacionar realidade e fantasia, suas vivências tomam conta da criatividade para desenvolver a brincadeira e o imaginário dá movimento à cena, que determina o brincar. A distribuição de papéis demonstra a mediação de um membro do grupo com os demais, aspecto importante para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito para com o outro.

No final da aula, a professora faz uma reflexão sobre a atividade desenvolvida e sobre cada momento presenciado por ela nos grupos. A mesma demonstrava perplexidade diante da diferença do comportamento dos seus alunos. Ela constata o quanto foi positivo o investimento realizado no cotidiano da sua sala de aula, especialmente no que diz respeito às solicitações que fazia em relação à postura colaborativa das crianças.

A aceitação das crianças ditas “normais” em participar do jogo simbólico, obedecendo às regras e acolhendo as crianças com deficiência indicaram a pertinência dessa atividade para a construção do sentido de grupo de classe. Durante as atividades nos ateliês e no jogo simbólico os alunos com deficiência intelectual observavam atentamente o movimento do grupo e se inseriam nas ações. Um dos alunos com deficiência intelectual que sempre fugia da sala de aula para o pátio da escola, passou a permanecer todo o horário na sala.

A análise das atividades realizadas naquela sala de aula envolvendo o jogo simbólico indicou que estas possibilitaram a participação e interação entre os alunos, inclusive entre os alunos ditos normais e os alunos com deficiência intelectual. A introdução desse tipo de atividade como estratégia para melhorar a socialização das crianças na sala de aula, favoreceu a convivência no ambiente escolar e a cooperação entre elas independente de suas dificuldades específicas.

Afinal, como o jogo simbólico favorece a inclusão e a aceitação do outro?

No contexto da escola inclusiva, o papel do professor consiste em mediar as relações estabelecidas, criando um ambiente desafiador, no qual todas as crianças sintam prazer de estar inseridas. É fundamental, portanto, que ele esteja atento às diferenças entre elas como algo enriquecedor da prática docente. Práticas pedagógicas cujas brincadeiras são totalmente dirigidas pelos professores acabam impedindo que os alunos criem e vivenciem ricas situações de autonomia que favorecem a aprendizagem.

O professor deve conhecer os fundamentos da educação lúdica, investir no brincar como meio de desenvolvimento e aprendizado dos alunos, e principalmente, realizá-lo de forma real e prazerosa.

O professor não precisa autorizar nem induzir esse momento de brincadeira entre as crianças. Ele pode prover as condições que favoreçam a brincadeira livre, beneficiando o desenvolvimento infantil.

Como, então, promover uma prática lúdica em sala de aula?

Os momentos de atividades livres no pátio ou recreio; os jogos simbólicos e musicais e as dinâmicas psicomotoras são algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pelo professor para trabalhar, diariamente, de maneira lúdica com os seus alunos. O trabalho com os ateliês também é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças e a interação entre elas, uma vez que elas podem escolher a atividade em função de suas necessidades e de seus interesses.

Cabe à escola incentivar, orientar e acompanhar o trabalho docente, dando-lhes sempre subsídios para que o professor possa estar cotidianamente, resignificando a sua prática e desenvolvendo um ensino de qualidade para toda criança.

A análise das atividades realizadas pela professora permitiu identificar que o jogo simbólico proporciona uma maior interação e socialização entre o grupo classe. Essas atividades expressam as ações docentes através da mediação, interação e motivação do aluno considerando a diversidade da sala de aula. As atividades realizadas em grupo, as representações de histórias através do desenho, construção de histórias coletivas através de brinquedos, dramatizações, jogos pedagógicos e as atividades que instigam o conflito sócio-cognitivo foram as que mais beneficiaram a cooperação e interação entre os alunos. Os resultados dessa pesquisa sugerem que essas atividades contribuíram para a interação, socialização e aprendizagem das crianças, visto que o engajamento e o interesse dos alunos por essas atividades favoreciam a motivação e a cooperação no grupo.

O estudo revela ainda que os alunos que mais se beneficiaram da atenção à diferença foram justamente aqueles que apresentavam maiores dificuldades.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, T. M. C. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.** 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GÓES, M. C. R. A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: [s.n.], 2000.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília, DF: Líber Livros, 2008.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2008.

MCCUNE, S. **Une definition du jeu symbolique**. 1981. Disponível em: <<http://psychologiedevoloppementale.blogspot.com.br/2013/01/une-definition-du-jeu-symbolique.html>>. Acesso em: jul 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PORTO, B.; CRUZ, S. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação da criança e de seus professores. In: CRUZ, S.; PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

VASCONCELOS, F. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: COSTA, M. F. V.; RIBEIRO, R. B. (Orgs.). **Diversidade cultural**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Editora UFC, 2004. (Coleção diálogos intempestivos, n. 17).

VIEILLEVOYE, S.; NADER-GROSBOIS, N. Jeu symbolique individuel et dyadique des enfants ayant une déficience intellectuelle. **Revue Francophone de la déficience intellectuelle**, v. 19, p. 5-20, 2008.

VIEIRA, E. **Práticas de leitura e escrita na diversidade da sala de aula**: desafios e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja, 1979.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.