

VAMOS JOGAR? JOGOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Natasha Conceição Gomes de Carvalho (1); Katia da Silva Peranzzetta (2); Lilian de Oliveira Silva Rosa (3); Pedro Guimarães de Barros (4)

- (1) Colégio Pedro II – campus Duque de Caxias – carvalhonatasha@hotmail.com
(2) Colégio Pedro II – campus Duque de Caxias – katiaperanzzetta@yahoo.com.br
(3) Colégio Pedro II – campus Duque de Caxias – liliancederj@gmail.com
(4) Colégio Pedro II – campus Duque de Caxias – pedrogdebarros@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica atual, é inegável a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil, relacionados a aspectos cognitivos, sociais, motores, afetivos e morais. O mesmo pode ser aplicado aos adolescentes, já que a ludicidade dos jogos foca a atenção, entretém, diverte o aluno, além de permitir trabalhar conteúdos das diferentes disciplinas de um modo diferente da tradicional aula expositiva.

A própria palavra jogo apresenta vários significados, podendo ser utilizada no seu sentido literal (divertimento) ou até mesmo em sentido figurado. Segundo Fin, 2006, jogo vem do latim *jocu*, que significa “gracejo”, pois além do divertimento, o jogo envolve competição entre os participantes, bem como regras que devem ser observadas por eles. Na educação a palavra jogo é sinônima de estímulo ao crescimento cognitivo do aluno (FALKEMBACH, 2010).

Segundo Falkembach (2010), no jogo, a carga informativa é significativamente maior, os apelos sensoriais são multiplicados, fazendo com que a atenção e o interesse do aluno sejam mantidos, promovendo uma maior retenção da informação e facilitando a aprendizagem. Para Rodrigues 2001,

O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem.

Esse pensamento pode ser aproximado das ideias propostas por Winnicott (1975) acerca das relações entre o brincar e a realidade. Embora parta de uma perspectiva diferente, o psicanalista inglês sugere a existência de um espaço intermediário entre o sujeito e a realidade, preenchido por objetos e fenômenos significativos que não podem ser localizados nem “dentro” nem “fora” do sujeito. Os jogos podem ser situados nesse espaço intermediário da experiência subjetiva. Assim, como parte da experiência do brincar, o jogo pode ser compreendido em sua dimensão transicional, como algo que nos permite conceber e lidar com o mundo ao nosso redor de maneira criativa, fazendo uma ponte entre mundo interno e mundo externo.

Vygotsky (apud MORATORI, 2003) afirma que a atividade lúdica influencia diretamente o desenvolvimento da criança sendo, através do jogo, que a criança aprende a agir, tem sua curiosidade, iniciativa e autoconfiança estimuladas, o que gera o desenvolvimento da linguagem, pensamento e concentração. A realização de uma atividade envolvendo jogos permite também o estreitamento da relação entre educador e aluno, fortalecendo o vínculo de confiança, extremamente necessário para que se possam realizar intervenções pedagógicas efetivas. Ao participar de um jogo, é possível desestigmatizar a figura do profissional frente ao aluno, uma vez que ao serem oponentes, passam a atuar de igual para igual, seguindo as mesmas regras, além, é claro, do próprio contexto de ludicidade. Muitas vezes o aluno, inicialmente, vê o profissional que o acompanha sob uma ótica de hierarquia, o que pode gerar barreiras para o fazer pedagógico. Para Aquino (1996),

Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

Quando se fala de jovens com DI (deficiência intelectual) e TEA (transtorno do espectro autista), os jogos adquirem uma grande importância pedagógica como estimuladores e motivadores na aquisição de novos conhecimentos, na valorização da relação professor-aluno, além de trabalhar a concentração. Pessoas com DI apresentam dificuldades caracterizadas por limitações significativas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo que se manifesta nas habilidades conceituais, sociais e da vida prática, antes do 18 anos de idade (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Estudos, como os de Sasaki (1999), Abenhaim (2009) e Oliveira e Reia (2017), afirmam que a deficiência intelectual caracteriza-se pela redução no desenvolvimento cognitivo, sendo que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com DI estão mais relacionadas ao contexto social, que cria barreiras físicas, programáticas e atitudinais, do que com sua própria condição orgânica e intelectual. Isso significa dizer que pessoas com DI se assemelham a qualquer indivíduo no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento; no entanto, precisam de constante aprovação, motivação extrínseca que, por muitas vezes, dificulta a sua tomada de decisões, resolução dos problemas e a concentração. Zigler (*apud* FIGUEIREDO; POULIN, 2008) afirma que crianças com DI fazem mais apelos aos recursos do meio ambiente que aos próprios recursos cognitivos. Em outras palavras, essas crianças precisam estar sempre sendo motivadas na realização das tarefas e a utilização de jogos pode ser um bom motivador. Segundo Filguth (2007), jogos, como o xadrez, estimulam a mente e desenvolvem habilidades como: focalização (observar e concentrar), visualização (imaginar e prever situações), previsão (pensar antes de jogar, desenvolvendo a paciência e atenção) e a análise concreta (avaliar resultados e se guiar pela lógica).

Já os alunos com TEA se caracterizam pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (FILHO; CUNHA, 2010). Entre os alunos que ingressam nas escolas com o diagnóstico de TEA, percebe-se um número grande de casos que respondem rapidamente às intervenções em sala de aula mostrando, com o decorrer do tempo, um desempenho bastante significativo nas atividades e avaliações realizadas na escola. Entretanto, mesmo com tais características de envolvimento nas atividades escolares, podem estar presentes manifestações como: pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras (FILHO; CUNHA, 2010).

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivos promover a capacidade, a potencialidade, a concentração e a aproximação afetiva de alunos com DI e TEA do Colégio Pedro II – campus Duque de Caxias através de jogos diversos, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem, sua socialização e o rompimento de barreiras entre aluno e professor, com o intuito de ampliar as possibilidades de intervenções pedagógicas.

METODOLOGIA

O projeto “Vamos jogar?” foi pensado pelo SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) e está sendo executado por este setor e pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas). O projeto está sendo desenvolvido com os alunos do Colégio Pedro II – campus Duque de Caxias que apresenta dois alunos com DI e quatro com TEA incluídos em turmas regulares de ensino médio.

Para tal atividade estão sendo utilizados os jogos: UNO, dama, dominó, xadrez e Jogo da Vida. O aluno tem a possibilidade de escolher o jogo de seu interesse a cada encontro, dentre as opções disponíveis.

O projeto foi estruturado em três etapas. Na primeira etapa, os alunos são convidados a jogar individualmente com um mediador (pode ser o psicólogo escolar, uma pedagoga ou uma professora que fazem parte do projeto) em encontros semanais previamente agendados, com duração de até 30 minutos. Esta etapa visa familiarizar os alunos com as regras e objetivos de cada jogo, bem como trabalhar a concentração na atividade e o engajamento, admitindo-se que o jogo seja interrompido antes do término a pedido do aluno. Além disso, a abordagem individual permite ao mediador observar com mais detalhes as particularidades de cada aluno.

Na segunda etapa, com os alunos já mais familiarizados com a dinâmica dos jogos, o tempo de cada encontro será gradualmente ampliado, buscando estimular a concentração até o término da partida. Nesta etapa, caso o aluno manifeste a intenção de interromper, ou passe a jogar sem interesse, o mediador procura incentivar novamente o engajamento, lembrando, sempre que necessário, as regras e objetivos de jogo.

Na terceira etapa, os alunos serão convidados a jogar coletivamente. Uma vez assimiladas com mais clareza as regras de cada jogo e trabalhada a capacidade de concentração, esta etapa visará fortalecer a habilidade de socialização através do jogo, além de manter e aprimorar as habilidades trabalhadas nas duas etapas iniciais.

Em todas as etapas, os alunos serão observados pela equipe em diferentes aspectos, como: concentração, raciocínio, sequência lógica, associação de ideias, aplicação de regras, confiança, autonomia, iniciativa, criatividade e habilidades. A ideia é que a ludicidade dos jogos trabalhe o aluno em todos os aspectos mencionados acima e isso reflita no processo de ensino e aprendizagem e na socialização dos alunos abarcados pelo projeto.

Nos encontros do projeto “Vamos jogar?”, os alunos jogam como atividade lúdica, de entretenimento, mas os mediadores estão a todo o momento observando as ações desenvolvidas pelos alunos – estas ações são anotadas e serão posteriormente comparadas nos três momentos, além de se observar o desenvolvimento pedagógico nas diferentes disciplinas e o relacionamento entre os alunos e entre o aluno-professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez que o trabalho está em andamento, ainda não é possível apresentar resultados definitivos. No entanto, pode-se apontar alguns elementos importantes observados a partir da utilização dos jogos como recurso pedagógico durante o período inicial de três meses.

Em primeiro lugar, merece destaque a receptividade que os alunos manifestaram, mostrando-se entusiasmados com a ideia apresentada e dispostos a participar. Essa disponibilidade foi fundamental para que o trabalho tivesse início motivado também pelo interesse dos alunos, e não apenas da equipe.

Em segundo lugar, é importante destacar o fortalecimento do vínculo entre os jogadores (aluno e membro da equipe). Esse fortalecimento pode ser observado pelo aumento da frequência com que os alunos participantes se dirigem a um membro da equipe para conversar sobre outros assuntos além do jogo em si. Dessa maneira, o jogo se tornou um importante instrumento de construção de vínculos de confiança.

Em terceiro lugar, pode-se ressaltar também a importância que o horário do jogo vem conquistando na rotina semanal dos alunos, deixando de ser uma atividade sempre proposta e demandada pela equipe e passando a ser procurada também pelos alunos.

Por fim, outra observação importante diz respeito a um incremento gradual na capacidade de concentração dos alunos no jogo. Nos primeiros encontros em que o jogo foi utilizado, os alunos demonstraram pouca atenção às regras e objetivos de cada jogo, distraíndo-se facilmente com outros estímulos. À medida que os alunos vão ganhando

familiaridade com cada jogo e suas regras, é possível notar um aumento progressivo no tempo em que conseguem manter sua atenção sustentada no jogo. Esse aspecto foi especialmente notório no caso de uma aluna diagnosticada com DI e um aluno com TEA (autismo infantil) que se desconcentram e perdem o foco do jogo muito facilmente, e que vêm evoluindo significativamente com a prática dos jogos.

Tais resultados parciais alinham-se ao que já foi pontuado por Macedo *et. al* (2005):

Jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos, relaciona-se com a apropriação da estrutura das possíveis implicações e tematizações. Logo não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permite a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem.

É nesse sentido que o projeto foi pensado e está sendo desenvolvido pela equipe: “refletir sobre as decorrências da ação de jogar”. Segundo Gil *et. al* (2002) é através dos jogos que a criança cria formas de superar suas próprias limitações, visto que a repetição provoca a segurança de que aprendeu o exercício e logo depois passa a elaborar um novo exercício até conseguir dominá-lo e novamente expandir sua capacidade e assim sucessivamente. Assim sendo, o ato de jogar é vantajoso na construção do ensino e aprendizagem de alunos incluídos, como os diagnosticados com DI e TEA. Entre essas vantagens, podem-se citar: maior capacidade de concentração, maior cooperação entre colegas e aumento da oralidade (GIL *et. al*, 2002). Batista e Dias (2012) colocam que o jogo serve como divertimento, mas também como um recurso para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral e físico. Além disso, espera-se que o ato de jogar possa construir relações de afeto entre os alunos e os mediadores e posteriormente com os professores, com a ideia de que se sintam mais seguros e conseqüentemente, mais propensos ao aprendizado, assim como cita Bringuier (1978):

(...) para que a inteligência funcione, é preciso um motor que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva é o móvel de tudo”.

Com essas perspectivas é que os mediadores do projeto continuarão a trabalhar: que os jogos em sua ludicidade possam criar mecanismos que sirvam para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, concentração e socialização dos alunos no ambiente escolar.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados parciais observados e dos apontamentos teóricos apresentados acerca dos impactos sociais, afetivos, cognitivos e pedagógicos da atividade de jogar, a hipótese da equipe é que os reflexos na construção de vínculos, na organização da rotina e na capacidade de concentração se expandam para além da atividade do jogo. Assim, espera-se que a continuidade do exercício de jogar estimule o desenvolvimento da habilidade de construção de vínculos afetivos em outros contextos relacionais, impactando positivamente na capacidade de socialização. Espera-se também que a manutenção do jogo como atividade não obrigatória na agenda semanal contribua para que os alunos desenvolvam cada vez mais autonomia em relação à organização de suas rotinas. Por fim, espera-se ainda que o exercício da concentração no contexto do jogo promova um aumento na capacidade de direcionar a atenção na atividade em execução, com conseqüente reflexo no processo de aprendizagem dos alunos, em especial aqueles com DI e TEA.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. **Deficiência mental, aprendizado e desenvolvimento.** In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-22.pdf>. Acesso em: 01/09/18.

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento.** In: J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

BATISTA, D. A.; DIAS, C. L. **O Processo De Ensino E de Aprendizagem Através dos Jogos Educativos no Ensino Fundamental.** Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A2ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20%20ATRAV%C3%89S%20DOS%20JOGOS%20EDUCATIVOS%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 01/09/18.

BRINGUIER, J. C. **Conversando com Jean Piaget.** Rio de Janeiro/São Paulo. Ed. Bertrand Brasil. 1978.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. **Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002.** Temas em psicologia da SBP. Vol 11, nº 2, 147-156. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>. Acesso em: 15/07/18.

GIL, J. P. A. *et. al.* **O Significado do Jogo e do Brinquedo no Processo Inclusivo: Conhecendo Novas Metodologias no Cotidiano Escolar.** Revista Educação Especial. nº20. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5109>. Acesso em: 10/08/18.

FALKEMBACH, G. A. M. **Jogos Educacionais.** Mídias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Leitura_4.pdf. Acesso em: 01/08/18.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa.** In: VIEIRA CRUZ, S. H. (Org.) A criança fala. São Paulo: Cortez, 2008.

FILGUTH, Rubens. **A importância do xadrez.** Editora Artmed, Porto Alegre, 2007.

FILHO, J. F. B.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento.** Ministério da Educação, 2010.

FIN, C. R. **Um estudo sobre a utilização de objetos de aprendizagem computacionais voltados para o ensino da ortografia – ESPIE – CINTED – UFRGS,** 2006. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Artigo1_1.pdf. Acesso em: 15/07/18.

MACEDO, L. et. al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Dissertação de Mestrado em Informática Aplicada à Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/63671094/Por-Que-Utilizar-Jogos-Educativos-No-Processo-de-Ensino-Aprendizagem>. Acesso em: 20/07/18.

OLIVEIRA, J. T.; REIA, L. **A Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Regular**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Lins - SP. 2017. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61065.pdf>. Acesso em: 01/09/18.

RODRIGUES, M. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. Ed Vozes – Petrópolis – Rio de Janeiro. 2001.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. Ed. WVA. 1999.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.