



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NATANAÃ PÉRIKLES DA SILVA

**LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DE *DÉFICIT* DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

**CAMPINA GRANDE
2022**

NATANAÃ PÉRIKLES DA SILVA

**LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DE *DÉFICIT* DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado ao Departamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciando em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tatiana Vasconcelos

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586l Silva, Natanaa Perikles da.
Ludicidade como princípio de inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) [manuscrito] / Natanaa Perikles da Silva. - 2022.
28 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. 2. Ludicidade. 3. Inclusão escolar. I. Título

21. ed. CDD 371.9

NATANAÃ PÉRIKLES DA SILVA

**LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico)
apresentado ao Departamento do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciando em Pedagogia.

APROVAÇÃO 12 DE DEZEMBRO DE 2022.

Banca examinadora:

Tatiana Cristina Vasconcelos

Prof^ª. Dr^ª Tatiana Cristina Vasconcelos / UEPB
(Orientadora)

Livânia Beltrão Tavares

Prof^ª. Dr^ª Livânia Beltrão Tavares / UEPB
Examinadora

Marlon Tardelly Morais Cavalcante

Prof. Marlon Tardelly Morais Cavalcante/ IFPB
Examinador

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino” (LEONARDO DA VINCI).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	LUDICIDADE: CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO	8
2.1	BRINCAR: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA	10
2.2	O LÚDICO SE MATERIALIZA NO BRINQUEDO	11
2.3	O JOGO NO CONTEXTO DA LUDICIDADE	12
2.4	BRINCADEIRA: O LÚDICO EM AÇÃO	14
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
	REFERÊNCIAS	22

LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Natanaã Péricles da Silva¹

RESUMO

A ludicidade é um fenômeno multidimensional e polissêmico, composto por três dimensões principais interdependentes: a condição de ser do humano; as suas múltiplas e diversas manifestações; e os efeitos por ela produzidos. Considerando a complexidade do tema no contexto histórico-social e escolar, o objetivo do presente estudo é apresentar a ludicidade como princípio para a Inclusão escolar de crianças com TDAH. Para alcançar tal objetivo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que consiste em um conjunto de processos a serem aplicados de forma prática para desenvolver um levantamento acerca de um tema, baseando-se em estudos já realizados. Dentre os textos analisados, os principais teóricos e autores que embasaram este artigo foram Brougère (2003), Huizinga (2008), Vygotsky (1998), Lopes (2005), Luckesi (2002) Freire (1996) e Massa (2015) Diante do que foi analisado, foi feita uma aproximação conceitual à ludicidade, entendendo as vivências lúdicas como um caminho para uma nova forma de construção do conhecimento e de transformação da educação. Considera-se o lúdico o estado interno do sujeito e de ludicidade a característica de quem está em estado lúdico, e as atividades lúdicas como manifestações. Estas quando propostas pelos educadores serão lúdicas na medida em que estimularem o estado lúdico do indivíduo. Defende-se a ludicidade como princípio da inclusão escolar de alunos com TDAH. Conclui-se que a polissemia do termo, além da questão da própria linguagem, reflete também a diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da própria ludicidade. É preciso que o ambiente escolar para estes alunos seja uma sala de aula estruturada de forma que o aluno tenha prazer em aprender, e o professor o prazer de ensinar, e que através dessas estratégias, o professor possa reverter o quadro do fracasso escolar desses alunos.

Palavras-chave: TDAH. Ludicidade. Brincar. Jogo. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Ludicity is a multidimensional and polysemic phenomenon, composed of three main interdependent dimensions: the condition of being human; its multiple and diverse manifestations; and the effects produced by it. Considering the complexity of the theme in the historical-social and school context, the objective of this study is to present playfulness as a principle for the school inclusion of children with ADHD. To achieve this objective, a bibliographical research was developed, which consists of a set of processes to be applied in a practical way to develop a survey on a theme, based on studies already carried out. Among the analyzed texts, the main theorists and authors who supported this article were Brougère (2003), Huizinga (2008), Vygotsky (1998), Lopes (2005), Luckesi (2002) Freire (1996) and Massa (2015) which was analyzed, a conceptual approach to ludicity was made, understanding ludic experiences as a path to a new way of building knowledge and transforming education. Ludicity is considered

¹Graduando em pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: neytansilva@gmail.com.

the internal state of the subject and ludicity the characteristic of those who are in a ludic state, and ludic activities as manifestations. These, when proposed by educators, will be playful insofar as they will stimulate the individual's playful state. Playfulness is defended as the school inclusion of students with ADHD. It is concluded that the polysemy of the term, in addition to the issue of the language itself, also reflects the diversity of perspectives and theories of conceptualization of ludicity itself. It is necessary that the school environment for these students is a classroom structured in a way that the student has pleasure in learning, and the teacher the pleasure of teaching, and that through these strategies, the teacher can reverse the situation of school despair of these students.

Keywords: ADHD. Playfulness. To play. Match. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade é um tema amplamente abordado, sendo um conceito complexo, é percebida de formas distintas em diferentes contextos históricos. Na contemporaneidade, são vários os enfoques possíveis para se estudar o tema, desde abordagens antropológicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas e psicopedagógicas (MASSA, 2015). Considerando a ludicidade no contexto escolar, considera-se que ensinar e aprender podem ser práticas extremamente prazerosas, criativas e inclusivas. Contudo, muitas vezes, esse princípio é negado em espaços educacionais (LEAL; D'ÁVILA, 2013).

Embora a importância ao elemento lúdico nas práticas pedagógicas seja algo reconhecido, percebemos que o interesse é utilitarista, pois tem como objetivo usá-lo como artifício ou instrumento pedagógico. Situação mais problemática percebe-se quando o jogo é tido como um elemento para iludir a criança, tornando o ensino com a “aparência” de uma brincadeira, sem clareza da arquitetura lúdica e sua relevância objetiva e subjetiva (VASCONCELOS; BATISTA; SILVA, 2020).

Considera-se que a ludicidade é um princípio que deve dialogar com a perspectiva de educação especial e inclusiva, no presente artigo aborda-se tal diálogo relacionando ao tema da inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A adesão das sociedades contemporâneas ao conceito de inclusão é inquestionável. Este conceito está presente nas mais variadas áreas da nossa vida social. Contudo, se não forem respeitados percursos diferentes, se não for assegurado o direito a ser diferente, estar incluído pode ser uma forma de acabar com a diversidade.

A Inclusão deve ser entendida, não só como acesso, mas como participação e sentido de pertença; deve ser entendida como uma prática complexa, isto é, um processo sistêmico. Assim, a construção de uma escola inclusiva é um processo de grande complexidade, pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores (RODRIGUES, 2020).

Para além das questões sociais implicadas na temática da educação especial e inclusiva, um tópico que merece atenção é as práticas pedagógicas e a aprendizagem de alunos diagnosticados com TDAH. Nesse contexto, incluir esse o aluno de forma integral na sociedade é um dos pontos fundamentais para que ele consiga se desenvolver (VOLTOLINE)

Assim, considera-se que a produção deste artigo, justifica-se pela importância de destacar como a mediação lúdica, em contexto de sala de aula, pode propiciar práticas de ensino-aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de sujeitos sociais (alunos/ cidadãos) integrais e cientes de seus processos de crescimento cognitivo, psicomotor, neurológico, cultural e afetivo. Além disso, a educação lúdica permite ressaltar elementos de enriquecimento teórico-prático para a formação profissional de docentes que reconhecem a ludicidade e a diversidade como fundantes do ser humano.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é apresentar a ludicidade como princípio para a Inclusão escolar de crianças com TDAH.

Para alcançar tal objetivo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que consiste em um conjunto de processos a serem aplicados de forma prática para desenvolver um levantamento acerca de um tema, baseando-se em estudos já realizados. No contexto da Graduação esse tipo de estudo contribui para que o

acadêmico adquira experiência acerca do tema de modo a possuir cada vez mais *expertise* no assunto (TRAINA; TRAINA JUNIOR, 2009).

As buscas foram realizadas através das seguintes bases de dados: Científica Eletrônica Library Online – *Scielo* e Periódico Capes. Foram selecionados artigos, pesquisas e estudos publicados em português que foram selecionados por meio dos seguintes descritores: Ludicidade; TDAH e Ludicidade *and* TDAH. A coleta de dados seguiu os procedimentos padrões da pesquisa bibliográfica: 1) leitura exploratória, 2) seleção de textos pertinentes ao objetivo, 3) leitura analítica e 4) construção do artigo.

Dentre os textos analisados, alguns dos principais teóricos e autores que embasaram este artigo foram Brougère (2003), Huizinga (2008), Lopes (2005), Luckesi (2002, 2007 e 2005), Massa (2015), Freire (1996) entre outros. Diante do que foi analisado, foi feita uma aproximação conceitual à ludicidade, entendendo as vivências lúdicas como um caminho para uma nova forma de construção do conhecimento e de transformação da educação.

2 LUDICIDADE: CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO

A palavra ludicidade, embora bastante utilizada no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa. Nem tampouco em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano (HUIZINGA, 2008; LOPES, 2005). Além disso, não dispomos de nenhuma outra palavra que encapsule toda a gama de significados atribuídos à ludicidade (MASSA, 2015).

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos (LEAL; D'ÁVILA, 2013; VASCONCELOS; BATISTA; SILVA, 2020).

Muitos campos do conhecimento investigam as funções das atividades lúdicas no desenvolvimento humano. Aqui entende-se o conceito de lúdico sob duas perspectivas: a) o lúdico como uma dinâmica interna do sujeito que sente e vivencia uma experiência plena; e b) o lúdico como manifestação da realidade objetiva materializada em atividade ou ação cultural.

Inicia-se a reflexão sobre o lúdico em termos de origem da palavra. Lúdico vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2004, p. 41). Acrescenta que os jogos têm um profundo cunho estético, uma intensa e fascinante capacidade de excitar. O Lúdica deriva também do radical latino *In lusio* que quer dizer ilusão, em jogo. Talvez essa característica explique a ideia de simulacro que reside por detrás do conceito (LEAL; D'ÁVILA, 2013).

Como a palavra ludicidade não está presente em muitos idiomas, buscamos em Brougère (2003) e Huizinga (2008) a discussão sobre os múltiplos significados da palavra “jogo”, associando-a ao conceito de ludicidade.

De acordo com Brougère (2003, p. 9) “A própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes”. Ele identifica três diferentes significados para a palavra: a atividade lúdica; o sistema de regras bem definidas (que existe independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar. Em alguns povos, que têm no jogo um elemento forte da sua cultura,

é possível encontrar diversas denominações para designar diferentes atividades (MASSA, 2015).

Já na perspectiva de Huizinga (2008, p. 41), “ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Cabe observar, portanto, que o seu significado extrapola as ações da criança, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos resultantes dessas ações. Huizinga situa o lúdico como um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social.

Em Lopes encontramos que a essência da ludicidade reside,

nos processos relacionais e interacionais que os Humanos protagonizam entre si, em diferentes situações e em diversos patamares de ocorrência dos seus processos de manifestação, nomeadamente, intra-pessoal, inter-pessoal, intra-grupo, inter-grupo, intra-institucional, interinstitucional e em sociedade e ainda, com ou sem brinquedos e jogos/artefactos lúdicos digitais e analógicos construídos deliberadamente para induzir à manifestação lúdica humana. (LOPES, 2004, p. 6)

Lopes (2004) afirma que a ludicidade é um processo multidimensional e identifica suas três dimensões que são interdependentes: a condição de ser do humano; as suas múltiplas e diversas manifestações; e os efeitos por ela produzidos.

A primeira dimensão significa que a ludicidade existe em todos os seres humanos, como condição interna ao sujeito antes de sua manifestação. A autora explica que o indivíduo pode recusar a participar como ator daquela manifestação lúdica, mas isso não modifica a sua condição de ser lúdico, que existe em todos os seres humanos. A segunda dimensão caracteriza as manifestações da ludicidade, ou atividades lúdicas que surgem, através do brincar, jogar, recrear, lazer ou construção de artefatos lúdicos. A terceira dimensão constitui a diversidade de efeitos revelados tanto durante a manifestação quanto pelos resultados finais produzidos. É o resultado da interação entre os indivíduos e que retroalimentam o estado lúdico.

Outra relevante contribuição sobre a ludicidade é apresentada por Luckesi (2004) ao afirmar que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2006, p. 2).

Em Luckesi (2002) encontramos a ideia do lúdico relacionada com a experiência interna do indivíduo. O autor denomina de lúdico o estado interno do sujeito e de ludicidade a característica de quem está em estado lúdico.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...]. (LUCKESI, 2002, p. 6)

A ludicidade, como aspecto interno, nem sempre pode ser percebida no meio externo – o que percebemos são as atividades lúdicas. Como é uma vivência, uma

mesma experiência pode ser lúdica para um sujeito e não ser para outro, pois depende do seu estado interno, de como internamente essa experiência é percebida.

A visão de ludicidade defendida por Luckesi, portanto, está relacionada ao mundo interior do sujeito e as atividades propostas pelos educadores serão lúdicas na medida em que estimularem o estado lúdico do indivíduo: é o que o autor denomina como vivência lúdica.

Dessa forma, até mesmo uma aula expositiva pode ser uma vivência lúdica tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, a ludicidade, levada para o contexto educacional, tem como um de seus objetivos justamente estimular o “paradoxo e a incompletude”, próprios da atitude criativa e lúdica, ao tempo que propõe a convivência com o paradoxo e a tensão conceitual entre os termos (MASSA, 2015).

Em um importante estudo sobre o tema ao abordar uma aproximação conceitual sobre a ludicidade, Massa (2015) utiliza a metáfora do caleidoscópio, que a cada movimento reagrupa as peças formando um diferente desenho, para analisarmos as diferentes formas de percepção do fenômeno lúdico e de suas manifestações.

Lopes (2004) observa que a polissemia do termo, além da questão da própria linguagem, reflete também a diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da própria ludicidade. Ou seja: é um reflexo das diferentes formas de compreensão sobre o significado do lúdico. A autora aponta cinco palavras que são usadas indistintamente (tanto por leigos quanto por especialistas) que se referem a diferentes manifestações lúdicas, a saber: brincar, jogar, brinquedo, recrear e lazer. Algumas dessas serão abordadas a seguir:

2.1 BRINCAR: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA

O brincar faz parte do cotidiano das crianças, aprimoram sua imaginação, favorecem a interação, contribuindo para o desenvolvimento social e subjetivo da criança. Por meio do brincar a criança atinge níveis de desenvolvimento mais elevados, pode agir de forma independente, participa de situações imaginárias, elabora hipóteses para resolver problemas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento abstrato (PIZA, 2015, VYGOTSKY, 1998).

Brincando a criança estabelece os seus próprios limites e papéis sociais, imita a realidade para compreendê-la, constrói a sua identidade, exerce liderança, desenvolve espírito de solidariedade, cooperação, ajuda mútua e aceitação. É brincando também que a criança aprende a acatar regras, a testar o seu relacionamento coletivo e a respeitar a si mesmo e aos outros. Através do brincar a criança começa a se expressar com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo uma liderança conquistada e dividindo sua alegria de brincar.

Segundo Massa (2015) brincar – deriva de brinco, tendo uma série de significados como, por exemplo: foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levemente, e etc. Embora atribuídos ao mesmo nome, são comportamentos diferentes, de naturezas diferentes, que podem denotar atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outras características. Além disso, o mesmo comportamento pode ser considerado “brincar” ou não, a depender do contexto.

Zanluchi (2015, p. 91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; remove sua imaginação lúdica de seu dia a dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais desenvolvidas emocionalmente para controlar suas emoções

e ações dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no decorrer da vida pessoal.

O brincar não faz referência apenas ao lazer, é mais que isso, sendo uma das formas mais completas que a criança tem de se comunicar consigo e com as pessoas em sua volta. Assim, por meio da brincadeira a criança pode desenvolver capacidades importantes como a memória, a atenção, a imaginação, a imitação, e, ainda proporcionando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como sociabilidade, motricidade, inteligência, afetividade e criatividade (ZANLUCHI, 2015).

Dessa forma, o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil na dimensão em que a criança pode transmitir novos significados. Nos casos em que a criança é estimulada a brincar, é possível observar que ela rompe a relação de acatamento ao objeto, dando-lhe um novo conceito, o que expressa seu caráter dinâmico, no curso do seu desenvolvimento. O ato de brincar se dá em determinados instantes da rotina da criança, nesse contexto, o ato de brincar, como um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma real, criando laços duráveis (ZANLUCHI, 2015).

Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de racionalização, de julgamento, de argumentação e de expressão, considerando então o quanto isso é importante para dar início à tarefa em si. A criança aprende a cooperar e negociar com parceiros, utiliza regras, supera seus limites e explora suas possibilidades. A criança passa a respeitar normas e faz escolhas, participa de novas experiências e fortalece sua autoestima. Estas são apenas algumas nuances do brincar. A seguir, será feita uma abordagem ao brinquedo, como objeto que materializa a ludicidade.

2.2 O LÚDICO SE MATERIALIZA NO BRINQUEDO

O brinquedo faz parte da vida da criança e está atrelado ao brincar, é considerado como objeto lúdico no suporte para brincadeira. Observando o modo como diferentes crianças brincam é possível perceber que os usos dos brinquedos e a forma como as crianças os organizam refletem sua realidade social e sua visão particular de mundo (KISHIMOTO, 2015).

De acordo com Massa (2015) a palavra brinquedo – também derivada da palavra brinco, identifica objetos feitos para entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras. Está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos.

Vygotsky (1984) aponta que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Segundo o autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. Para Vygotsky (1998, p. 89):

A formação de conceitos não se inicia na escola, mas, muito antes, nas experiências da criança no mundo físico e social, cabendo ao ensino formal a importante missão de proporcionar condições para desenvolver na criança o processo de percepção generalizante (VYGOTSKY, 1998, p. 89).

A partir do reconhecimento da infância como uma fase presente na vida da criança é que o brinquedo passa a ser reconhecido como um objeto pertencente ao universo infantil. As atividades lúdicas promovem a interação das crianças com objetos e pessoas, socializando-as, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social. Através da utilização de brinquedos nas atividades lúdicas, há a promoção da

interação das crianças com objetos e pessoas, socializando-as, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social (KISHIMOTO, 2015).

Diante disso, pode-se afirmar que brinquedo é qualquer objeto utilizado para fins de brincadeira, seja ele, industrializado ou “criado” pela criança, quem determina o significado do termo é a própria criança, em seu momento de brincadeira.

A inserção do brinquedo na realidade da sala de aula, é dada pela ligação de como a criança vê o mundo e de como ela o interpreta de maneira lúdica na sua imaginação. O brinquedo perde a função exclusiva de entretenimento e vira um acessório importante na sala de aula. O carrinho que serve para brincar de corrida, pode ser também um aliado para explicar a importância de procedimentos de segurança dentro de um carro durante uma viagem com a família, como, por exemplo, o uso do cinto de segurança ou da cadeirinha para crianças pequenas.

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Consideremos a atividade da criança durante o brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

Analisando a afirmação de Vygotsky (2007), podemos dizer que muito mais do que uma réplica dos objetos dos adultos, na medida em que incorporam características como também suas formas, o brinquedo favorece o aprendizado sem perigo e sem prejuízo para a criança.

À continuação tem-se uma breve exposição sobre o jogo no contexto da ludicidade.

2.3 O JOGO NO CONTEXTO DA LUDICIDADE

Na contemporaneidade, as visões sobre o jogo e sobre o lúdico se multiplicam, a depender do enfoque científico abordado e da visão e formação do autor estudado. No entanto, na sua maioria, “[...] o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo” (ROJAS, 2002, p. 6).

O jogo é significativo para o desenvolvimento social, físico e intelectual e vem expandindo sua importância deixando de ser um simples passatempo e tendo ligação entre a época da infância e da vida adulta. O jogo infantil acompanha a criança, graças à imaginação. Assim, o jogo é favorecido pelo contexto lúdico, e, oferece à criança a oportunidade de usar a criatividade, o controle de si e à reafirmação de sua personalidade (VYGOTSKY, 1998).

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Para se trabalhar o jogo no âmbito escolar é importante que se tenha clara a definição de jogo. Historicamente, a palavra jogo é habitualmente vinculada à competição, seguida por regras externas impostas ao jogo proposto. Para melhor

esclarecer temos como exemplo os jogos de futebol; os jogos de basquete; os jogos de xadrez, os jogos de dama, entre outros que, compostos por dois jogadores ao final, protagonizarão o papel de vencedor ou o papel de perdedor.

No entanto, pode-se observar que independente dos lugares aonde o jogo venha acontecer, ele não pode ser desvinculado do seu significado. Ele deve sempre se aproximar de sua etimologia de origem latina, que quer dizer divertimento, liberdade. Nesse contexto, não cabe à escola pedagogizar o jogo, tornando sua presença uma eterna estratégia metodológica, na qual cabe apenas ao aluno atingir os objetivos propostos pelo professor por meio do jogo (KISHIMOTO, 2015).

Nessa perspectiva, embora não exista uma única definição formal sobre o jogo, este é um fato social, ou seja, está relacionado à imagem que a sociedade tem do jogo. Portanto, para Huizinga (2008), o jogo é um processo cultural, que tem significados que emergem da própria sociedade onde é jogado, atribuídos através da linguagem.

É importante ressaltar que não é intenção fazer a defesa da utilização do jogo pelo jogo como mero passatempo, pelo contrário, é reconhecido seu valor educacional, e o seu poder de promover na criança inúmeras aprendizagens que colaborarão com o seu desenvolvimento global. Portanto, a nossa defesa se baseia na importância do ponto de equilíbrio entre o jogo proposto pelo professor com objetivos dessa atividade enquanto recurso pedagógico.

O jogo em cada fase do desenvolvimento apresenta especificidades, tais como: em crianças de até um ano, ele é solitário e de manipulação de objeto, não envolvendo reciprocidade social, sua ampliação social se deve pela mediação de um adulto que irá estimulá-lo.

Para Piaget (1971 apud KISHIMOTO, 2015 p. 59), “brincando, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. É o que ele chama de jogo simbólico, até mesmo sozinha ela é capaz de brincar, evoluindo para o estágio de jogo sócio dramático, ou seja, para a representação de papéis, como brincar de médico, de casinha, de mãe etc.

Conhecer todas estas possibilidades do jogo instrumentaliza o professor para sua utilização de forma consciente e adequada, na medida em que consegue organizar seu trabalho docente, utilizando jogos que atendam às necessidades reais da criança em cada momento de sua aprendizagem. Assim os jogos devem responder os anseios da criança, caso contrário, o professor entenderá que a criança é um adulto em miniatura que deve ser preparado para ser um adulto, impedindo dessa forma que a criança seja criança e que viva a sua infância (RIZZI, 2015).

Nos seus estudos sobre a psicanálise, Freud busca responder não porque a criança joga, mas sim o que a criança revela do seu funcionamento psíquico ao jogar. Ele não analisa o jogo por si mesmo, mas sim a sua relação a outros fenômenos e pelo que este revela e, ao mesmo tempo, constrói. Está, portanto, preocupado com os processos emocionais trabalhados pelo jogo e com a reconstrução da experiência emocional que o jogo oferece, possibilitando situações de catarse. Considera terapêutica, portanto, a manifestação lúdica simbólica (BROUGÈRE, 2003; MASSA, 2015).

Os jogos tradicionais fazem parte de uma cultura popular e são transmitidos de geração em geração de forma espontânea. Eles dão-nos a conhecer costumes, valores, formas de pensamento e ensinamentos de uma sociedade. Transmitir às crianças de hoje os jogos de outrora é sem dúvida uma grande lição de história de forma divertida.

No entanto, estes jogos podem variar um pouco nas suas regras, na criatividade do grupo para adaptar algumas mudanças e até mesmo criar novos elementos, isto é, pode-se mudar a forma, mas não o conteúdo dos jogos tradicionais. Desta forma, podemos dizer que os jogos são reinterpretados ou imitados, immortalizando-se a sua tradição (RIZZI, 2015).

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar (CARVALHO, 2015).

Qualquer ser racional tem capacidade de compreender rapidamente que os jogos possuem uma esfera de realidade diferente, autônoma, embora a linguagem ainda não possua um vocábulo mais específico para defini-lo. Na infância ajuda a desenvolver os aspectos psíquico, psicomotor e cognitivo, pois através dos jogos, se pode conhecer de forma mais clara o mundo e interagir com ele, noções de espaço, de distância, desenvolve também a capacidade de se relacionar com as demais pessoas, sendo assim os inúmeros resultados benéficos desse conhecimento.

Os jogos simbólicos são a representação motora, corporal, do imaginário, onde se predomina a fantasia, as atividades psicomotoras exercidas acabam por prender e fixar a criança à realidade. No mundo da sua imaginação a criança pode alterar a sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa fisicamente as atividades, ela precisa respeitar as limitações da realidade concreta e as relações do mundo fora dos jogos.

Os jogos são, portanto, sob duas formas primordiais de exercícios sensório-motores e metafóricos, um entendimento da realidade da atividade própria, fornecendo a esta o subterfúgio necessário e transformando a realidade em função da necessidade de ampliar o eu.

Segundo Vigotsky (1989), o jogo está presente como papel de fundamental importância, principalmente na educação. Jogando a criança entra em contato com outras crianças, e passa a respeitar outros pontos de vista, de forma que isso irá favorecer a saída do seu egocentrismo original.

Conforme Brougère (1998), o jogo nos dá a oportunidade de descobrir informações sobre o nosso meio que contribuem para a nossa visão de mundo, e para várias formas de aprendizagem, para o autor, é através do jogo e da brincadeira que são exercitados aspectos físicos e mentais do indivíduo.

Considerando que os jogos contribuem para o desenvolvimento intelectual, psicomotor e sensorial das crianças, onde a utilização de atividades sensório-motoras sob a forma de brincadeiras para o domínio dos conceitos e para o desenvolvimento pleno das capacidades psicológicas, tais como: memória, observação e resolução de problemáticas. Finalmente, será abordado a seguir sobre a brincadeira.

2.4 BRINCADEIRA: O LÚDICO EM AÇÃO

As crianças experimentam o mundo e suas possibilidades, aprendem a conviver com seus pares e se conhecerem mais. Toda atividade lúdica tem um objetivo e ocupa um lugar de destaque no processo de ensino aprendizagem, cabe ao professor criar oportunidades ricas, proveitosas e com metodologias ativas. As atividades lúdicas estabelecem um ambiente agradável (ZANLUCHI, 2015).

As brincadeiras contribuem para a construção e ampliação de conhecimentos: utiliza-se da imitação, experiências do cotidiano, relatos de adultos e amigos, fatos

extraídos de livros, entre outros. É importante que o professor ofereça opções de escolha e liberdade para criarem suas próprias brincadeiras. As experiências em relação ao brincar, de acordo com o RCNEI, podem ser agrupadas em modalidades básicas: o brincar de faz de conta ou de assumir de papéis, o brincar com materiais e o brincar com regras (BRASIL, 1998).

Na tentativa de clarear a grande confusão conceitual construída historicamente sobre a brincadeira, Kishimoto (2015, p. 89) diz que:

A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2015, p. 89).

Analisando a afirmação de Kishimoto (2015), podemos dizer que muito mais do que uma réplica dos objetos dos adultos, na medida em que incorporam características como também e formas, o brinquedo favorece a brincadeira sem perigo e sem prejuízo para a criança. Assim, a criança pode brincar de fazer “papá”, utilizando panelinhas e fogão de brinquedo, fato que não traz nenhum perigo em as crianças se queimarem.

A arte da brincadeira é uma das formas de prazer e descoberta na infância. Torna-se a possibilidade que ela tem de exteriorizar seus sentimentos e de novas descobertas, é a chave para a abertura das idéias do princípio de que o mundo não pertence tão somente aos adultos.

A brincadeira é uma estratégia metodológica que se usado habitualmente desenvolve atitudes e hábitos tais como solidariedade, tolerância, respeito e aceitação das normas de convivência sociedade (KISHIMOTO, 2015).

Brincando a criança estabelece os seus próprios limites e papéis sociais, imita a realidade para compreendê-la, constrói a sua identidade, exerce liderança, desenvolve espírito de solidariedade, cooperação, ajuda mútua e aceitação. É brincando também que a criança aprende a acatar regras, a testar o seu relacionamento coletivo e a respeitar a si mesmo e aos outros. Através da ludicidade a criança começa a se expressar com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo uma liderança conquistada e dividindo sua alegria de brincar (ZANLUCHI, 2015).

Sabemos que o contexto social que a criança vive influencia fortemente o seu desenvolvimento. Diante deste fato, as crianças são passíveis de influências lúdicas existentes em seu cotidiano. Mas, infelizmente, muitas vezes os adultos que convivem e brincam com as crianças não se dão conta da importância de seus gestos, palavras e movimentos. Alguns adultos cantam, conversam e ensinam brincadeiras para as crianças, outros se limitam a achar que o mais importante para a criança é estar limpa, saciada, cuidada e saudável, desconsiderando a brincadeira como promotora de aprendizagem (KISHIMOTO, 2015).

No entanto, teóricos e pesquisadores da área já reconhecem que a brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem infantil, isto porque, à medida que as crianças vão crescendo, trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam do mundo em que estão inseridas. Assim, as brincadeiras para as crianças se tornam mais interessantes quando podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso, pois, nessas combinações, revelam sua visão de mundo carregada de descobertas (CAOT, 2016).

Quanto mais elas experimentam, olharem e ouvirem, mais aprenderão, e assim poderão relacionar os elementos reais com os elementos imaginários das suas brincadeiras, e mais produtivas serão as atividades de representação. A brincadeira está longe de ser apenas uma atividade natural da criança, ela é também uma aprendizagem social. Um exemplo desta afirmação são as brincadeiras realizadas entre adultos e crianças bem pequenas (KISHIMOTO, 2015).

Declarar como importante a brincadeira para a criança exige mais do que simplesmente permiti-la, mas sim, promovê-la. As crianças precisam de espaço, tempo, material e companhia para brincar e a escola pode e deve ser esse tempo-espaço.

3 LUDICIDADE COMO EIXO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM TDAH

O conceito de deficiência e mesmo de TDAH se constrói, a cada momento histórico, nas dobras das tensões de campos e discursos que se pretendem mais legítimos para dizer sobre o que é e como a pessoa deve ser tratada. Aqui neste estudo não iremos nos adentrar nestes aspectos mais destacamos a importância de compreender tais temáticas numa perspectiva sócio-histórica, pautada no modelo social da deficiência (SILVA; RAHME, 2022).

Contudo, ainda é muito presente no campo de discussões do TDAH uma concepção biológica, patológica e medicamentosa. Assim, o TDAH tradicionalmente concebido como um transtorno neurocomportamental e multifatorial caracterizado por padrões persistentes de desatenção, desorganização, impulsividade e hiperatividade. Esses indícios estão presentes em pelo menos dois contextos diferentes (casa e escola, por exemplo) e interferem substancialmente no funcionamento social e no desenvolvimento do indivíduo (APA, 2014).

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico, usualmente apoiado em critérios operacionais de sistemas classificatórios como o DSM-IV- 5 RTM e o CID-10, com o auxílio de exames neurológicos. Existem 3 tipos de TDAH:

- TDAH, sintomas combinadas: este é o tipo mais comum de TDAH. A pessoa mostrará um comportamento impulsivo e hiperativo, além de se distrair facilmente e se esforçar para manter a atenção.
- TDAH, predominantemente impulsivo / hiperativo: esse é o tipo menos comum. A pessoa mostrará sintomas de hiperatividade e a necessidade de se mover constantemente, além de exibir um comportamento impulsivo. Eles não mostram sinais de distração ou desatenção.
- TDAH, predominantemente desatento: As pessoas com esse tipo de TDAH não exibem sinais de hiperatividade ou impulsividade. Em vez disso, a pessoa se distrairá facilmente e achará difícil prestar atenção (MEDICAL TECNICA, 2019).

O TDAH Combinado se caracteriza pela presença de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. A maior incidência em crianças e adolescentes é do tipo Combinado, não havendo dados acerca dos adultos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2003).

Crianças com TDAH podem ter dificuldade no processo de escolarização e apresentam problemas na leitura, na escrita e no cálculo. Também é necessário estar atento para os possíveis desvios de aprendizagem, que normalmente se manifestam já na fase inicial da escolarização, por exemplo, dificuldade na orientação espacial e temporal, dinâmica global, coordenação viso motora, equilíbrio, desorganização, ritmo, habilidades sociais e atraso da linguagem. Porém, tais especificidades se agravam quando a escola e suas práticas se tornam barreiras atitudinais e metodológicas, dificultando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

No caso da pessoa com TDAH que não recebeu qualquer tratamento e não obteve uma experiência de inclusão escolar satisfatória, considera-se que apenas cerca de 10 – 20% contemplam o que se chama de remissão funcional, ou seja, ausência de manifestações do transtorno com repercussão na vida do indivíduo; para o restante, a evolução será heterogênea, desde adultos funcionais com presença de alguns sintomas que interferem de maneira mínima, até quadros mais complexos com outros transtornos comórbidos associados, como condutas relacionadas ao uso de substâncias e transtornos de personalidade (QUINTERO, 2016).

Nesse sentido, o debate da inclusão no contexto educacional, expressando a circunstancialidade do conceito de deficiência, que deve ser pensado a partir e em relação à organização social. Uma problemática diz respeito ao limite entre o saber médico e o saber pedagógico, no que tange às questões de aprendizagem, está posto desde os primórdios da educação especial.

A medicalização da vida é um tema amplamente discutido por diversos campos de saber, cuja questão central é o efeito da biopolítica e suas incidências no tecido social. O campo da educação não está isento e é possível observar como a prática pedagógica se apoia no discurso médico-psicológico como forma de responder aos impasses que se colocam nos processos de aprendizagem (SILVA; RAHME, 2022).

Com isso, no espaço aberto pelo fracasso escolar, ao invés de surgir a palavra do sujeito, surge uma palavra sobre o sujeito. Elege-se uma categoria psicodiagnóstica, um exame, uma cápsula para tratar aquele que não aprende, isso acontece bastante acerca do aluno diagnosticado com TDAH, no qual o foco recai sobre suas limitações e não se consideram adequadamente suas potencialidades.

Outro aspecto importante nessa temática refere-se à concepção e inclusão. Se incluir for entendido como colocar as crianças dentro da escola de forma homogênea, garantindo assim o acesso de todos à educação, trabalha-se em nome dessa causa – Educação para todos. Independentemente de ser uma causa justa, se empreendida como imperativo no território escolar, corre-se o risco de dirimir as diferenças e negligenciar a complexidade da questão.

A respeito, Voltolini (2005) defende que ao mesmo tempo que a Educação deve ser para todos, o processo de escolarização deve levar em consideração o um a um de cada aluno, cada professor, cada escola. Portanto, sempre considerando essa linha demarcatória entre o global e as especificidades dos sujeitos e seus contextos.

Voltolini e Fonseca advertem que a inclusão não se faz por força de lei e tampouco prescinde desta para se efetivar.

O marco legal é fundamental enquanto aquele que traz legitimidade pública ao debate; se m ele qualquer questão, por mais que possua amplitude e impacto estatísticos em uma dada população, resta relegada ao âmbito das soluções privadas: o famoso cada – um – por – si. Por outro lado, é notório que a simples escritura de uma lei, mesmo quando ela vem acompanhada de uma boa implementação administrativa nas instituições concernidas, não basta para que uma

mudança social se estabeleça: uma lei não cria uma cultura. Se o que o projeto da escola inclusiva pretende é criar uma cultura inclusiva nas escolas, deve começar por admitir que isso é um processo cuja complexidade não se esgota na escritura de uma lei e de sua implementação. O próprio fato de que tenha sido necessária a criação de uma lei da inclusão é, em si mesmo, a prova maior de que tal cultura não existe ordinariamente e que precisa de um expediente extraordinário para estimular sua consecução. (VOLTOLINI; FONSECA, 2020, p. 3)

A educação inclusiva é um processo em que amplia a participação e o acesso de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, mas também se refere a reestruturação cultural, da prática bem como das políticas vivenciadas nas escolas de maneira que estas respondam à diversidade de alunos.

O processo de inclusão é muito pertinente, pois, ao contrário da integração, que joga o aluno na sala de aula e dão somente apoio individualizado inibindo a interação do aluno com a classe, a inclusão é o meio mais efetivo no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, bem como auxilia a interação e socialização dos indivíduos, contribuindo para uma progressão educacional, pessoal e social dos alunos inseridos nesse contexto.

Dessa maneira, o professor enquanto mediador, em parceria com a família dos alunos, tem um importante papel nesse processo social inclusivo. O diálogo entre pais e mestre deve ser contínuo, a fim de identificar possíveis problemas e buscar meios de se resolver. A assistência para o aluno com TDAH deve se dar de forma contínua, dentro e fora das imediações da instituição de educação.

Diante da inclusão enquanto processo e mola propulsora de práticas pedagógicas, o lúdico assume lugar especial. Como observa Lopes (2004, p. 61), [...] a ludicidade pode funcionar como uma importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (os alunos) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer experienciam, a manter a face em coerência com o compromisso assumido e, assim, ensaiam, apropriam-se e reconstróem o mundo.

Como defendemos neste estudo, a ludicidade é um fenômeno humano (subjetivo e, portanto, interno ao sujeito) e social (objetivo, podendo ser observável externamente no comportamento do indivíduo – através das manifestações lúdicas). A ludicidade faz parte de um processo maior, dinâmico, inter-relacional e interativo, que atribui significados lúdicos ao comportamento dos indivíduos. É consequência da vivência das situações lúdicas e das experiências que o indivíduo congrega a partir dessas vivências, das conexões e das interações que este faz em função das experiências vividas. A ludicidade é, portanto, bem mais do que as suas manifestações.

O desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma criança é uma tarefa desafiadora para todos os envolvidos. Desse modo, tanto os professores quanto os outros membros da equipe escolar precisam ter um bom preparo para conseguir lidar com as diversas demandas que surgem no âmbito escolar.

Considerando que cada indivíduo é singular e que, portanto, pode apresentar diferentes respostas no processo de aprendizagem, é importante que diversas estratégias sejam criadas para que todas as crianças tenham um bom suporte no seu ensino, como, por exemplo, o recurso de atividades em grupo, que além de incluir alunos pode fazer com que eles tenham bons desempenhos nos seus processos (VALE, 2021).

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. As atividades lúdicas propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

A relação entre ludicidade e aprendizagem, segundo Lopes, é benéfica na medida em que potencializa as capacidades dos alunos ao viabilizarem o aprendizado com prazer.

A ludicidade é uma estratégia pedagógica excelente para desenvolver a atenção da criança com TDAH, pois, é por meio dos jogos e brincadeiras, que as crianças passam a compreender e a utilizar regras empregadas no processo ensino-aprendizagem. É com atividades lúdicas que acontecem as melhores experiências intelectuais e reflexivas, e é a partir disso, que se produz o conhecimento.

Os jogos são fundamentais para desenvolver diferentes condutas impostas pela escola e pelos professores, também a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos, desenvolvendo a criatividade, interesse, envolvimento, participação e interação do educando; proporcionando à criança diagnosticada com TDAH, mais facilidade, envolvimento e desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem (ARAÚJO, et al., 2017).

Portanto, o brincar é fazer (enquanto realidade objetiva) e ser (enquanto atitude criativa, que possibilite um colorido à vida, contrário à submissão ao que está posto).

A ativação do potencial criativo do indivíduo através das vivências lúdicas nos parece ser um caminho. Assim, é preciso buscar novas abordagens que incluam não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões sensível, afetiva e lúdica no processo de ensino e aprendizagem (MASSA, 2015).

Segundo Vygotsky (1984, p. 81), por exemplo, o lúdico influencia muito o desenvolvimento da criança, pois é através do jogo que a criança aprende a agir, tem a curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Diante do exposto, podemos então perceber a importância da ludicidade no contexto educacional e social das crianças. Segundo Freire (1991, p. 39): “a criança que brinca em liberdade, sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brincar, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar”.

São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (KISHIMOTO, 2015).

Um ponto imprescindível para ser destacado é a essencialidade do trabalho em equipe para atuar no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH. Embora nem todas as crianças apresentem as mesmas queixas, focar no desenvolvimento delas de um modo geral pode ser positivo como um todo, uma vez que trabalhando as demandas a nível macro, o nível micro pode ser, conseqüentemente, alcançado. Dessa forma, é preciso que essa equipe pense, conjuntamente, qual é a melhor forma de agir diante de determinada demanda.

Todavia, ainda que haja um processo de inclusão, é evidente que o aluno com TDAH exige uma adaptação para se desenvolver/aprender, visto que ele apresenta determinadas condições que fazem com que seus processos ocorram diferentemente dos demais alunos ou ao menos em um espaço de tempo ou forma distinta.

Portanto, é necessário pensar em estratégias de flexibilidade curricular relacionadas à inclusão educacional centradas na perspectiva de “diversificar as opções de aprendizagem, promover ajuda entre as crianças, oferecer suporte para as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver relacionamentos mais próximos com as famílias e a comunidade”.

Estimular um processo de aprendizagem conjunto entre os alunos com TDAH, seus familiares, os demais alunos, os professores e a comunidade de um modo geral é o caminho para a promoção de um aprendizado e amadurecimento do aluno com

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

Em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os seus alunos. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento (MENDES, 2015, p. 128).

Nesse contexto, defendemos que uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da ludicidade e da inclusão, deve encontrar-se baseada no que diz Paulo Freire (1996) ao destacar a importância da formação permanente como uma possibilidade de auxiliar o/a professor/a nos desafios que o ensino apresenta. A Educação é vista por ele como um processo de humanização, pois tem a possibilidade de transformar as pessoas, e, conseqüentemente, uma sociedade inteira, por isso ela é defendida por Freire como um ato político.

A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (ALMEIDA, SD).

Além da formação, há outros elementos que também contribuirão para o processo de inclusão escolar, como por exemplo, adaptação do currículo e da infraestrutura da escola, materiais e recursos acessíveis, tempo para o/a docente

preparar as aulas, equipe multifuncional, entre outros. Freire (1996, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A riqueza da concepção freireana de educação é a tomada de consciência que existe práticas escolares opressoras, que nega o direito de crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas e idosas de aprender e se desenvolver com ludicidade. Por meio de uma experiência escolar lúdica as crianças experimentam o mundo e suas possibilidades, aprendem a conviver com seus pares e se conhecem mais sobre si mesmas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Os jogos são, portanto, sob duas formas primordiais de exercícios sensório-motores e metafóricos, um entendimento da realidade da atividade própria, fornecendo a esta o subterfúgio necessário e transformando a realidade em função da necessidade de ampliar o eu. A brincadeira é uma estratégia metodológica que se usado habitualmente desenvolve atitudes e hábitos tais como solidariedade, tolerância, respeito e aceitação das normas de convivência da sociedade.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, enquanto atitude de abertura às práticas inovadoras.

A educação lúdica tem importante papel na formação das crianças a partir do momento em que considera os jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos que ajudam no desenvolvimento e não somente como um momento prazeroso em que o educando realiza atividades e exercícios diversos com caráter divertido.

O ensino de forma lúdica é essencial no desenvolvimento integral das crianças, pois enquanto brincam, as crianças estão pensando e desenvolvendo o pensamento crítico, logo os jogos podem ser vistos como uma interação natural da criança e é importante que faça parte da rotina dos alunos desde a educação infantil de modo que os educandos possam se expressar através dos jogos, brincadeiras, brinquedos e atividades que contemplem o universo lúdico.

Além disso, este estudo permitiu perceber que muito tem se discutido acerca da educação inclusiva na atualidade. A temática tem tomado cada vez mais espaço nas instituições de ensino, sobretudo, nas universidades. A importância sobre esse tema diz respeito a alta demanda enfrentada pelas escolas ao que tange uma maior presença de discentes com deficiências e ou transtornos diversos nesses espaços.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Refere-se a reestruturação cultural da prática, bem como das políticas vivenciadas nas escolas de maneira que estas respondam à diversidade de alunos.

Diante do que abordamos acerca da inclusão escolar de crianças com TDAH, concluímos que faz-se necessário uma política de formação de professores, que tenha a ludicidade como princípio; uma política de recursos organizacionais, humanos e materiais que fortaleça a confiança da escola em educar competentemente todos os

seus alunos; por meio da presença de profissionais especializados em apoiar tanto a diversidade do currículo como as dificuldades personalizadas dos alunos; e uma perspectiva curricular que dê novos significados ao que é ensinar e aprender por meio do princípio lúdico.

Nesta perspectiva, abordar sobre a educação inclusiva se faz importante para que hajam estudos capazes de promover uma melhor qualidade de ensino e formas diretas de se trabalhar com esse público, seja no aspecto pedagógico, ou na estruturação física desses espaços, de forma que se possa também atender a toda a comunidade escolar objetivando uma maior eficiência na inclusão, tal como no ensino-aprendizagem dos sujeitos anteriormente citados.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Travessa, 2003.

ANDRADE, L. B. P. de. **Os centros de convivência infantil da UNESP**: contexto e desafios. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP, Franca, SP, 2003.

ANDRADE, M. I. A. S.; VASCONCELOS, T. C. A importância do lúdico na superação das dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. **Rebes Revista Brasileira De Educação E Saude**, v. 2, p.1-7, 2012.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil para que, para quem e por quê?** São Paulo: Alínea, 2015.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 13. ed. Petrópolis: Cortez, 2015.

ARAÚJO, N. R.; MACÊDO, L. R. G.; MONTENEGRO, I. O.; VASCONCELOS, T. C.;

SANTOS, J. Lúdico no contexto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista COOPE X/FIP**, p. 1-10, 19 set. 2017.

ARAUJO, N. R.; MACEDO, L. R. G.; MONTENEGRO, I. O.; VASCONCELOS, Tatiana Cristina; SANTOS, Joselito. Lúdico no contexto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **REVISTA COOPEX.**, v. 8, p.40-50, 2017.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

BRANDÃO, A. C. P.; CARVALHO, M. J. P. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Nova lei prevê assistência integral a aluno com transtorno de aprendizagem, como dislexia e TDAH. **Agência Câmara de Notícias**. Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/833245-nova-lei-preve-assistencia-integral-a-aluno-com-transtorno-de-aprendizagem-como-dislexia-e-tdah/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARDOSO, Simone dos santos. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. Santa Maria MS: Repositório Ufsm.br, 2010.

CARVALHO, Ana Maria de *et al.* (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

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

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação: relações de proximidade em cursos de pós-graduação**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001087637>. Acesso em: 15 nov. 2022.

COSTA, M. V. G.; BARROS, R. S. C.; NASCIMENTO, J. R. S.; VASCONCELOS, T. C. O lúdico no processo de desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2., 2016, Campina Grande, PB, **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grand, PB, Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23119>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE, 2015.

CUNHA, F. I. J.; AZAMBUJA, M. J. B. de; BIAVASCHI, A. da S.; MACHADO FILHO, M. da M.; SILVEIRA, M. G. de S.; VIEIRA, L. M.; MAIA, J. M. C. The importance of playing in the process of including special students in the educational environment. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 11, p.

e384101120094, 2021. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20094>. Acesso em: 9 dec. 2022.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em:
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

MASSA, M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 9 dez. 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**, [Brasil], ano 1, n. 3, dez, 2003/mar. 2015.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, E. G; VEIGA, E.C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, D.M. **Educação Especial – Diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. **Revista Maringá Ensina**, Maringá, nº 10, p. 36-39, fev./abr. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KISHIMOTO, TizucoMorchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Elisângela Pereira de. **A relação do lúdico na aprendizagem de crianças hiperativas nas séries iniciais**. 2006. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em:
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2891/2/20162420.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02).

_____. **Ludicidade e desenvolvimento humano**. Salvador: GEPEL, PPGE Educação, FAGED/UFBA, 2007. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 04).

_____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.)

Ludopedagogia - ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola – a importância do brincar. **Revista Pátio – Educação Infantil**, [Brasil], ano 1, n. 3, dez. 2003/mar. 2015.

MEDICAL TECNICA. Três tipos de TDAH: quais são as diferenças? **Medical Técnica**. São Paulo, 30 maio 2019. Disponível em: <https://www.avaliacoesneuropsicologicas.com/tres-tipos-de-tdah/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes lúdico**: dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

MONTEIRO, Giulia Tondin; ADAMATTI, Diana Francisca. Desenvolvimento de um Jogo Sério controlado por Neurofeedback para auxílio no tratamento de pessoas com TDAH. *In*: SBGames, 20., 2021, Gramado, RS. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2021.19725. Acesso em: 9 dez. 2022.

MOYLES, Janete. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIZA, Áurea Cândida Sigrist de Toledo. **Versão sintética do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Campinas: Solução, 2015.

RIZZI, Leonor. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 2015.

RODRIGUES, D. Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, [s. l.] n. especial, p. 215-227, 21 maio 2020.

SCOZ, B. J. L. **Psicopedagoga e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, F. H.; RAHME, M. M. F. A questão da medicalização como um atravessamento à inclusão escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 66–85, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13297>. Acesso em: 9 dez. 2022.

TRAINA, Agma; TRAINA JUNIOR, Caetano. Como fazer pesquisa bibliográfica. **SBC Horizontes**, Brasil, v. 2, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/old/edicoes/v02n02/v02n02-30.pdf>. Acesso: 27 nov. 2022.

VALLE, G. V. Ninguém solta a mão de ninguém: precisamos falar sobre educação inclusiva. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 14, n. 2, p. 99–113, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5419>. Acesso em: 9 dez. 2022.

VASCONCELOS, T. C.; BATISTA, T. S.; SILVA, M. D. T. Ludicidade: potencialidades no fazer psicopedagógico. *In: Fundamentos e Práticas Psicopedagógicas na Contemporaneidade*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 47-56.

VOLTOLINI, R.; FONSECA, P. F. Inclusão escolar e os paradoxos contemporâneos: uma visada psicanalítica. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 3, p. 576-580, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O Autor, 2015.

ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J. de F.; GONÇALVES, A. C. T. Editorial - práticas pedagógicas e formação para a docência: Desafios encontrados em contextos inclusivos. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 14, n. 2, p. 1–7, 2021. Disponível em:
<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5857>. Acesso em: 9 dez. 2022.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, tenho de agradecer à minha orientadora. Sem sua assistência e envolvimento dedicado em todas as etapas do processo, este texto nunca teria sido realizado. Gostaria também de agradecer aos membros da banca examinadora. Do fundo do coração, agradeço a todos àqueles envolvidos de alguma forma nesta minha etapa da vida, meus professores do curso de pedagogia, colegas de classe, e amigos. Por último, mas não menos importante, nada disso poderia ter acontecido sem a minha família, minha mãe e meus avós. Este texto é uma prova de que eu posso alcançar muitos objetivos na vida, esse foi só o primeiro de muitos que virão.