



Lúdico e inclusão: narrativas e experiências de professores diante de um contexto pandêmico em Nova Iguaçu-RJ

Jonathan Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as narrativas e concepções que professores atuantes na Educação Básica têm sobre inclusão e o lúdico no contexto pandêmico, diante do enfrentamento da Covid-19. Esta investigação é considerada qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como ponto de partida o curso “O Lúdico e suas Manifestações na Educação Básica”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, no 1º semestre de 2021, de forma remota, com a participação de aproximadamente 45 professores atuantes do Ensino Fundamental. A partir desse curso e seus desdobramentos, concluímos, com base nas narrativas dos professores, o quanto o espaço de encontro autoformativo entre profissionais é fundamental para a mudança de prática, o conhecimento sobre o lúdico e o entendimento dos processos de inclusão em educação, para a consolidação de um ambiente participativo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Lúdico, Omnilética, Pandemia, Formação de Professores.

PLAYFUL AND INCLUSION: NARRATIVES AND EXPERIENCES OF TEACHERS IN A PANDEMIC CONTEXT IN NOVA IGUAÇU-RJ

ABSTRACT

This study aimed to understand the narratives and conceptions of teachers working in Basic Education about inclusion and play in the pandemic context, in the face of Covid-19. This investigation is considered qualitative, of the case study type, taking as its starting point the course “Playfulness and its Manifestations in Basic Education”, promoted by the Municipal Department of Education of Nova Iguaçu, in the 1st semester of 2021, remotely, with the participation of approximately 45 active Elementary School teachers. From this course and its developments, we concluded, based on the teachers' narratives, how the self-formative meeting space between professionals is fundamental for changing practices, knowledge about play and understanding the processes of inclusion in education, for the consolidation of a participatory environment.

KEYWORDS: Inclusion, Playful, Omnilectic, Pandemic, Teacher Training.

LÚDICO E INCLUSÃO: NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN CONTEXTO DE PANDEMIA EN NOVA IGUAÇU-RJ

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender las narrativas y concepciones de docentes que trabajan en Educación Básica sobre la inclusión y el juego en el contexto de pandemia, frente a la Covid-19. Esta investigación es considerada cualitativa, del tipo estudio de caso, tomando como punto de partida el curso “La Lúdica y sus Manifestaciones en la Educación Básica”, promovido por la Secretaría Municipal de Educación de Nova Iguaçu, en el 1er semestre de 2021, de forma remota, con la participación de aproximadamente 45 docentes activos de Educación Primaria. A partir de este curso y sus desarrollos, concluimos, a partir de las narrativas de los docentes, cómo el espacio de encuentro autoformativo entre profesionales es fundamental para cambiar prácticas, conocimientos sobre el juego y comprender los procesos de inclusión en la educación, para la consolidación de una sociedad participativa. ambiente.

PALABRAS-CLAVE: Inclusión, Lúdica, Omniléctica, Pandemia, Formación Docente.

1 IDEIAS INICIAIS, CAMINHOS PERCORRIDOS...

No Brasil, aproximadamente em fevereiro de 2020, confirmou-se a presença do novo coronavírus no país, denominado como COVID-19¹. Em virtude desse vírus, desencadeou-se o fechamento dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, corroborando para o isolamento social. Diante desse contexto, no campo educacional, no território brasileiro, observa-se que, nesse período, acentuaram-se as desigualdades sociais, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e entre outros fatores que contribuíram para problemas nos sistemas educacionais devido à não abertura das escolas.

Ainda sobre a COVID-19, vale ressaltar que, no período de 2021², tínhamos alcançado a marca de 600 mil mortes³. Foram muitas perdas, tempos de incertezas, em que boa parte dos indivíduos não conseguiu vencer a batalha contra o vírus e, conseqüentemente, veio a óbito. Atravessados por este cenário de mortes, falta de cuidado, saúde e alimentação, a área da educação iniciou um processo construtivo de acolher professores. Apesar do momento de indecisão e insegurança, o encontro entre professores e com o outro indicou o cuidado de si e do próximo, sendo o primeiro passo para reestabelecer (ou buscar) narrativas que permitam a continuidade da arte de educar e ensinar, à medida que reconstituímos os sentidos de inclusão e do lúdico em educação. Certamente, temos defendido em nossas ações de pesquisa, ensino e extensão que as temáticas “lúdico” e “inclusão” se fazem necessárias para o aprimoramento e

¹É uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

² Momento em que foi realizada esta investigação, no qual seu aprofundamento será delineado ao longo deste manuscrito.

³Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>. Acesso em: 11 de ago. 2021.

aperfeiçoamento da prática pedagógica, assim como balizadoras das discussões no campo da educação sobre a COVID-19.

Em outras palavras, quando inserimos o lúdico e a inclusão dentro de processos de aprendizagens, entendendo que os professores também são aprendentes, assim como seus respectivos estudantes, tais temáticas evidenciam sua potencialidade, direcionando para movimentos que colaboram no pensamento da própria existência humana. Com isso, o que é o lúdico? Como professores do Ensino Fundamental definem inclusão? Quais ações políticas, culturais e práticas contribuem para uma tessitura em torno do lúdico e da inclusão? Diante desse período de incertezas trazido pela pandemia, como os professores enxergam a vivência de um processo autoformativo de modo remoto? À proporção que essas questões surgiram, nascia a ideia de realizar um processo autoformativo com professores, sustentando o debate sobre o lúdico e inclusão. Proporcionando que esses sujeitos participantes se sintam parte dos processos de formação profissional, interligando as dimensões sociais, políticas, práticas, educacionais e culturais. Aliás, provocando a articulação entre ambas temáticas, com a finalidade de construir novos conhecimentos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos em que professores elaborem saídas, ações, intervenções, concepções que emergem formas de lidar com o aprender em um período pandêmico (Santos; Aguiar, 2019; Maia; Vieira, 2020; Aguiar, 2021).

No início do ano de 2021, em virtude desse momento atípico (COVID-19), estados e municípios deixaram de lado as dúvidas sobre o que precisava ser feito na área da educação e iniciaram um processo de formação continuada de modo virtual.

A respeito disso, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED – Nova Iguaçu), em parceria com o autor e pesquisador deste texto, sediou a formação continuada para os professores nos meses de março a abril de 2021, por meio do curso “O lúdico e suas manifestações na Educação Básica”. Não apenas contribuindo na formação desses profissionais, mas também colaborando para o fazer científico, o qual teve como desdobramento a elaboração deste artigo. Cujo objetivo é apresentar como foi organizado este processo autoformativo com professores e compreender como as narrativas desses sujeitos colaboram para o surgimento de um espaço de aprendizagens em um período pandêmico.

2 OLHARES E PERCEPÇÕES ENTRE O LÚDICO E A INCLUSÃO – ANÁLISE OMNILÉTICA EM FOCO

De modo geral, o referencial teórico central deste manuscrito se apoia nas reflexões de Luckesi (2002, 2014 e 2018) ao entender o lúdico como um estado de plenitude do sujeito. Esse

autor define o lúdico como algo subjetivo, único, o qual extrapola o uso de técnicas, dinâmicas, jogos, ou qualquer outra atividade que seja denominada como lúdica. No trecho em destaque, há uma exemplificação do que pode ser considerado como atividades lúdicas e não lúdicas:

Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância. Por exemplo, uma criança que, por alguma razão biográfica (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade – “brincar de pular corda” –, além de incômoda, será chata para ela, e, pois, sem nenhuma ludicidade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata. O mesmo pode ocorrer com pessoas adultas ou idosas (Luckesi, 2014, p. 13-14).

Sem dúvida, o lúdico e sua existência são ações humanas que unem o desejo, a vontade, o gosto, o envolvimento e o estado de inteireza, sendo uma manifestação que pertence à subjetividade de cada um. Ora pode brotar a partir de mediações feitas por professores e educadores, com o uso de jogos, brincadeiras e atividades que possibilitam o pensar, o agir e o participar. Outras vezes, o próprio sujeito, a partir de suas vivências e do despertar da curiosidade, busca formas e maneiras para lidar com seus sentimentos e alcançar a plenitude do lúdico, despontando em participação.

Sobre inclusão, mergulhamos nas ponderações de Santos (2011, 2013 e 2022), principalmente ao definir inclusão como um processo contínuo e sem fim.

[...] um processo, e não um estado final ao qual se ilude chegar um dia. Deste modo, o mundo em que vivemos, cujos pilares são muito mais os da desigualdade, da exploração do trabalho humano e da natureza e de seus recursos, em que o princípio marxiano de igualdade se nos parece cada vez mais distante, podemos afirmar, que não há, nem haverá – enquanto este for o nosso mundo – uma pessoa, instituição, ou sociedade que se possa autointitular de inclusiva. Daí a necessidade de encararmos inclusão como um processo, uma luta social, uma busca infindável e necessária de rompimento e quebra dessas desigualdades e luta contra os pilares que as sustentam. Inclusão, nesse sentido, é insurgência, é (r)existência, é emergência! (Santos, 2022, p. 5).

Ainda referente à autora supracitada, identificamos nos seus estudos (Santos, 2015) a ideia de inclusão que ultrapassa o campo da Educação Especial para além das pessoas com deficiências, demarcando as desigualdades e o pensar sobre a inclusão como insurgência, emergência, como sinônimo de participação humana. Tal como o momento pandêmico, professores e os respectivos estabelecimentos de ensino precisaram criar estratégias para lidar com as angústias, com a falta de encontro presencial e elaborar maneiras para que crianças pudessem aprender. Um surgir da inclusão que buscou formas para eliminar as barreiras que impediam do outro aprender e se relacionar.

À medida que esse debate sobre o lúdico e a inclusão se intensifica, onde reconhecemos que ambas temáticas corroboram para a existência de uma prática educativa centrada em uma pedagogia participativa, construtivista, dialética, dialógica, em síntese a perspectiva *omnilética* coopera para tal princípio: a participação.

Seguindo o entendimento de Santos (2013) que os fenômenos humanos e sociais são processos dialéticos, complexos, políticos, culturais e práticos, aparece a perspectiva *omnilética*. Ela não se resume a um único processo de teorização, embora busquemos conceituá-la. Seu aspecto está interligado às mudanças, às reflexões que se dão de modo atemporal. Nesse sentido, Santos (2013) escreve:

[...] ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo *omnilética* é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedades, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (Santos, 2013, p. 23, itálico da autora).

A *omnilética* é **dialética** (Santos, 2013), por transparecer as contradições expostas e os modos como compreendemos a realidade que se encontram em constante transformação segundo as proposições de Lukács (2003).

No que diz respeito à **complexidade**, as afirmações de Morin (2015) complementam a perspectiva *ontoepistêmica* cunhada por Santos (2013), por trazerem a essa compreensão as ordens, as desordens, as ambiguidades, as certezas, as incertezas que forjam a noção de totalidade e as suas nuances, assim como as especificidades do que seja conhecimento e o desenvolvimento da espécie humana (Morin, 2015).

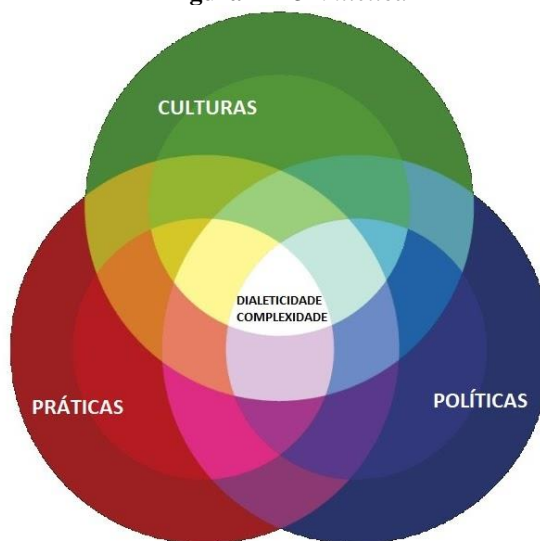
Em diálogo para além dos espaços, tempos e reelaborações, há as interseções (ou não), às vezes com mais intensidade, outras vezes interagindo pouco, sobretudo em relação às dimensões das culturas, políticas e práticas (Booth; Ainscow, 2012), que aparecem nesse movimento dialético e complexo da *omnilética*.

Entendemos **culturais** como opiniões, crenças que forjam a identidade histórica, pessoal e subjetiva de cada sujeito.

A dimensão das **políticas**, associamos às regras, aos acordos, às leis, institucionais ou não, que produzem decisões ocultas ou explícitas, de ordem pessoal, institucional ou legal, em sociedade.

Por último, trazemos à cena as **práticas** do fazer cotidiano e envolvimento diário para tal execução.

Figura 1 – Omnilética



Fonte: URFJ, 2024.

Vale ressaltar que essas dimensões destacadas no decorrer desta seção e representada na imagem acima (Figura 1) se entrelaçam, emergindo olhares temporários e questionamentos que inauguram novas problematizações, nas quais o conhecimento é entendido como algo produzido, construído, relacionado por cada uma, logo junto, separado e entre algumas com ênfase nas culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades.

3 “GENTE, NINGUÉM FALA. EU VOU FALAR”: METODOLOGIA EM CONSTRUÇÃO – DO CURSO EM DEBATE ÀS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Nesta seção dissertaremos como se deu a organização e estruturação do curso “O lúdico e suas manifestações na Educação Básica”, os percursos metodológicos e os caminhos que apontam para a escolha da análise das narrativas dos professores.

3.1 O CURSO “O LÚDICO E SUAS MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA”

A proposta do curso teve como eixo norteador a discussão sobre a importância do fenômeno do lúdico no contexto escolar em um período pandêmico, bem como a inclusão. Seguindo essa estrutura organizacional, a cada encontro percorremos os seguintes conteúdos: I) O lúdico e o brincar em seus múltiplos contextos; II) Jogos, brinquedos e brincadeiras: são atividades lúdicas? III) Inclusão e ludicidade: caminhos e perspectivas em debate; e IV) Como as tecnologias propiciam aprendizagem lúdica?

O curso autoformativo teve como parceira a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED – Nova Iguaçu). Foi planejado da seguinte maneira: quatro encontros virtuais, com carga horária de 2 horas e 30 minutos cada, realizados via plataforma Google Meet no 1º semestre de 2021, nos meses de abril e maio. O público-alvo foi composto por aproximadamente 45 professores do Ensino Fundamental (EF).

Antes do primeiro encontro do curso, esses participantes preencheram um formulário on-line com suas informações pessoais - nome, telefone e tempo de atuação no magistério. Além disso, responderam cinco questões.

1. O que é o lúdico?
2. Lúdico e ludicidade têm o mesmo significado?
3. Você se considera um docente lúdico?
4. Na sua opinião, o que necessita para que o lúdico faça parte do cotidiano escolar?
5. Na sua visão, o que não pode faltar para que o lúdico venha fazer parte dos encontros autoformativos?

3.2 METODOLOGIA E ANÁLISE OMNILÉTICA

Referimo-nos a este trabalho como qualitativo, considerando-o um estudo de caso (Yin, 2016), por compreender os acontecimentos em um período pandêmico e trazer para este debate as narrativas (depoimentos) de professores do Ensino Fundamental sobre a temática do lúdico e da inclusão.

A investigação teve como público-alvo 45 professores, os quais expuseram suas opiniões, curiosidades, histórias, experiências e troca de saberes. A análise concentrou-se no aspecto analítico, especificamente nas narrativas de dois professores que tiveram maior interação durante o curso mencionado. No entanto, é importante ressaltar que, durante a realização da análise omnilética (Santos, 2013; Aguiar, 2021), outras percepções dos demais professores participantes também foram consideradas e discutidas neste estudo.

Afinal, como realizar uma análise *omnilética*?

Para começar, a análise *omnilética* busca compreender as narrativas e situações vivenciadas em um determinado momento ou retomando os modos de ser, existir e agir no mundo. As reflexões *omniléticas* significam "imbuir-se de um certo *ethos omnilético*, ou seja, extrapolar o campo epistemológico para incluir também o ontológico" (Santos, 2022, p. 6). Além disso, esta análise tem como finalidade enxergar um mesmo fenômeno, contexto e situação de várias maneiras, desvelando nesse fazer reflexivo, político, prático e/ou cultural as

contradições, as complexidades, os diálogos que podem aparecer de modo real ou até mesmo oculto.

Com base na argumentação apresentada, ao dialogar com a temática do lúdico e inclusão, adiantamos que, ao refletir sobre o lúdico e seu agir com professores no espaço autoformativo (online), partimos da premissa de que tanto a reflexão quanto a prática da docência são complexas, pois estão intrinsecamente ligadas à vida humana. Com isso, surgem saberes plurais e subjetivos, identificados por meio de uma perspectiva omnilética que engloba dimensões como culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades. Diante disso, reafirmamos que optamos por realizar esta análise, na qual nos debruçaremos sobre as narrativas dos professores do Ensino Fundamental e as mudanças, compreensões e percepções diante de um momento pandêmico, trazendo problematizações e abrindo espaço para outras questões a partir desta investigação em curso: o que há de lúdico em tempos pandêmicos? O que há de inclusão?"

4 DISCUSSÃO

Nesta subseção, permitimo-nos compreender os achados a partir das narrativas dos professores participantes do curso “O lúdico e suas manifestações na Educação Básica”. Mergulhar de modo *omnilético* nos anseios, nos medos, nas descobertas, nas entonações, nas práticas, nas mudanças e memórias que esses educadores inserem no decorrer desse processo autoformativo.

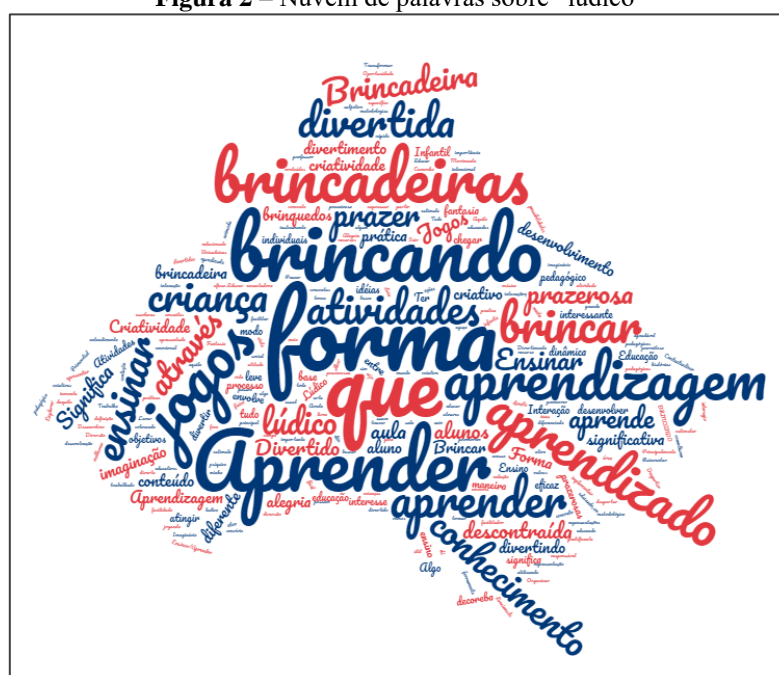
Advém ressaltar que, nos primeiros encontros, podemos deparar com um grupo de professores que ingressavam na sala virtual com as câmeras desligadas, com os microfones no modo silencioso. Mas, conforme a relação foi sendo estabelecida, houve uma mudança, abriram as câmeras e desativaram o modo silencioso colaborando para concretização de um espaço participativo, culminando um dos princípios da inclusão em educação, a participação tão defendida por Santos (2013 e 2015). Às vezes, nos minutos de espera para iniciar uma discussão, nas pausas para um breve intervalo, tinham aqueles professores que aproveitavam esses momentos para trocar experiências, informações e comentários, quer com o pesquisador responsável pelo curso, quer com os professores participantes. Outra ferramenta bastante utilizada por eles foi o *chat* do *Google Meet*.

Sobre os encontros autoformativos, o autor deste texto e os professores cultivaram a troca de experiência e assim foi construído um espaço de confiabilidade diante do que era dito, em que as mais diversas formas de se pensar, analisar, avaliar os enfrentamentos cotidianos vividos por esses professores, não foram julgados e culpabilizados em detrimento de um senso comum. Mas as narrativas assumiram um olhar *omnilético*, onde instigava-os a repensar os

elementos teóricos, práticos, culturais, complexos, dialéticos e criativos para compor uma ação pedagógica em que o lúdico e a inclusão não seja um fim, mas um processo vivencial, contínuo, participativo, democrático diante do viver humano, sobretudo perante o período pandêmico.

Retomando a questão sobre o lúdico, quando esses professores foram interpelados: o que é o lúdico? - quer no preenchimento do formulário, quer nos encontros do curso nos momentos em que retomavam o debate acerca desta problematização - identificamos compreensões reducionistas, que, exprimem sentidos, significados e expressões que não conseguem englobar com maior exatidão o que é o lúdico ou seu fenômeno na área da educação. Vejamos abaixo na nuvem de palavras a sistematização sobre tal conceituação.

Figura 2 – Nuvem de palavras sobre “lúdico”



Fonte: Aguiar (2021)

Cabe destacar, segundo a figura 2, o aparecimento de palavras que são ditas com maior frequência pelos professores ao definirem o que é o lúdico. Eles expõem: atividade, aprender, aprendizagem, brincando, brincadeiras, brincar, divertido, divertida, jogos, prazer, prazerosa, criança, conhecimento, forma e outras.

Assumirmos, neste texto, uma análise interpretativa denominada como *omnilética* (Santos, 2022 e Aguiar, 2021). Principalmente por esta ontoepistemologia provocar interrogações, surgem outras novas perguntas, interrogações que são atraentes, estimulantes de um debate que sustenta a construção de conhecimentos. Ao retomar as palavras apresentadas na Figura 2, no primeiro momento despertam as seguintes questões: o que leva professores limitarem o entendimento sobre a temática do lúdico à criança? Por que um professor que atua

no Ensino Fundamental expressa o lúdico como atividade, jogo e brincadeira? E mais: o que significa a atribuição do lúdico como “forma”, “divertido” e/ou “prazer”?

Entretanto, perante essas questões podem aparecer outras, que nos fazem pensar, tensionar, provocar olhares *omniléticos* sobre o lúdico. A princípio, tais palavras, podem nos levar a uma compreensão geral de como os professores vêm definindo (ou em busca de uma definição) do que é o lúdico. Em termos *omniléticos*, é possível, e também se faz necessário, apresentar uma visão ampliada, como também específica do que o lúdico é, retomando nessa discussão as áreas que sustentam o lúdico como um saber ou até a complexidade entre as áreas que assim buscam uma definição (Aguiar, 2021).

Fixando-nos nas narrativas dos professores participantes do curso, ainda sobre o que pensam do lúdico diante do momento pandêmico, chegamos a um relato. O lúdico é “brincar para se divertir e brincar com foco em ensinar algum conteúdo específico” (PROF. E.F. 02).

Outros professores definiram como:

Ensinar e aprender de forma divertida (PROF. E.F. 21).

Algo relacionado a brincadeiras e jogos (PROF. E.F. 27).

O lúdico é a forma de ensinar os conteúdos e conceitos de forma descontraída utilizando jogos pedagógicos (PROF. E.F. 05).

Para minha pessoa, trabalhar com o lúdico é desenvolver as atividades através de música, brincadeiras, contação de histórias entre outros recursos para melhorar o processo ensino aprendizagem (PROF. E.F. 42).

Interessante refletir, a partir das ideias de Luckesi (2014), que o lúdico está atrelado ao desenvolvimento humano, a sua subjetividade como um fenômeno experiencial.

Embora no contexto autoformativo virtual os professores reconheçam o lúdico como algo concreto, ao materializá-lo a partir do uso de jogos, brincadeiras e recurso pedagógico, como é nítido nos relatos em destaque. Cabe também inferir *omniléticamente* que o aspecto da subjetividade habita, coexiste, ao trazer para esse debate os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. A forma de “descontração” expressa por um dos participantes no primeiro encontro do curso, por entender como algo exclusivo, pessoal, único a cada ser humano, apresenta relações com os estudos de Luckesi (2002 e 2014).

Logo, outras interrogações balizam esta investigação, que nasce e se relaciona entorno do saber *omnilético* e lúdico: o lúdico corresponde a algo prático? Se defendemos o lúdico como espaço de desenvolvimento da plenitude humana, por que esta concepção, dimensão tão crucial, não é proferida por professores?

Omniléticamente percebemos que falar sobre essa temática é algo complexo, pois seu conceito rompe com pensamentos mecânicos, reprodutores, e métodos ordenados que atribuem

o uso de um determinado material pedagógico com o propósito de desempenhar ou alcançar o lúdico na educação, sobretudo na prática pedagógica. Por esse motivo, sinalizamos que o lúdico é vivência humana, experiência, estado de plenitude, como ressaltado por Luckesi (2018 e 2014), pois seu aspecto, segundo nosso olhar, pendura a dimensão da cultura, política, prática, dialeticidade e/ou complexidade, principalmente por permitir que indivíduos transformem os contextos que estão imersos e colaborem para o desenvolvimento de outras ações.

O lúdico se materializa quando a aprendizagem acontece de modo interacionista, entre ensinante e aprendente, e também quando há o reconhecimento da experiência subjetiva e criam-se espaços e situações para o desenvolvimento da criatividade humana. Isso pode ser reconhecido em dois argumentos. O primeiro, o professor explica que o lúdico pode ser “uma aula dinâmica, que estimule o interesse dos alunos, e que gere alegria e muito conhecimento para os educandos” (PROF. E.F. 12).

Já o segundo participante ressalta:

É pensar no brincar fazendo um *link* com as atividades bem planejadas. Despertando o mundo imaginário dos alunos e promovendo bem-estar, valorizando as experiências de cada um, buscando fazer aulas criativas e prazerosas, cheias de alegria (PROF. E.F. 28).

Sobre os comentários dos professores, é perceptível o diálogo com as referências em que apoiam este estudo, como também a base teórica que sustenta o curso “O lúdico e suas manifestações na Educação Básica”. Essa relação (sobre o lúdico) surge antes da finalização do primeiro encontro autoformativo, ao qual coaduna a ideia de que professores constroem saberes que por vezes são proferidos nos espaços científicos e que necessitam desses diálogos para afirmarem como conhecimento, sem descartar o que já sabem. Essa interpretação só é possível ser feita por nos aventurarmos na perspectiva *omnilética*.

Ainda sobre o lúdico e as percepções dos professores, 12 e 28, ao se referirem à sensação de alegria, o despertar da curiosidade, o desenvolvimento da imaginação, da criação e valorização das experiências individuais, a partir da análise *omnilética*, deparamos com a existência do lúdico de modo integral, onde o agir, o pensar, o fazer humano são indispensáveis para sua materialização.

Aliás, colaboram e englobam os estudantes como protagonistas da construção do conhecimento e participantes das decisões que podem acontecer no ambiente educativo. Significa dizer que nesse caso as manifestações culturais são bem-vindas, as problematizações entorno da política merecem destaque desde as escolhas pedagógicas até o ouvir cada sujeito, nos quais são precedidas de uma intenção, de uma prática emancipatória, participativa dentro e

No entanto, as ponderações realizadas pelo professor do Ensino Fundamental (13) reafirmam o nosso entendimento com base na produção científica de Santos (2011, 2013 e 2022) e Mantoan (2015), ao assumirem a inclusão como um processo. Inclusão, para esses autores, envolve todos os sujeitos para além das pessoas com deficiência, levando-os à participação e à tomada de decisões em quaisquer ambientes educativos e sociais. Isso de fato nos faz refletir se o lúdico é envolvimento, é relação, que propicia um gesto participativo no qual colabora para um fazer pleno, um agir que perpassa as escolhas humanas, sendo individuais e também coletivas, identificadas como a ação do fenômeno humano. Conseqüentemente, a inclusão encontra-se nesse bojo de discussão. Principalmente por marcar o acolhimento, a cooperação, o gesto de ser participante em qualquer situação. Sendo assim, vemos e defendemos o lúdico e a inclusão como processos amplos, plurais e subjetivos por referirem-se à humanidade.

Omnileticamente, outras perguntas balizaram esse debate, dado que “muitas perguntas poderiam nos vir à mente no pensamento *omnilético*” (Santos, 2022, p. 8). Por esse motivo fazemos certas provocações, com a finalidade de extrapolar as ideias, trazer outras concepções e, por fim, reconhecer os contraditórios, suas respectivas complexidades sobre o lúdico e a inclusão.

Afinal, quais princípios gestados pela a inclusão podem nortear ou até ressignificar o lúdico no contexto educativo? No que tange à formação de professores e à prática pedagógica, como esses profissionais enxergam o uso dos aparelhos eletrônicos no processo de ensino aprendizagem?

E mais: É o conhecimento sobre o lúdico em sua dimensão humana um caminho para unir o que é subjetivo a processos e formas de ensinar e aprender? Quais ações políticas, culturais e práticas contribuem para uma tessitura entorno do lúdico e da inclusão? Diante desse período de incertezas trazidos pela pandemia, como os professores enxergam seu processo autoformativo?

Particularmente, ao retornarmos às questões descritas no parágrafo acima, podemos perceber que, ao ouvir as narrativas/depoimentos dos professores participantes do curso supramencionado, deparamos com diversas percepções que nos direcionam a refletir de modo *omnilético*. Tanto é que, ao término do terceiro encontro autoformativo, diante de uma breve avaliação processual, ao perguntarmos se alguém desejava comentar algo sobre as aprendizagens levantadas acerca do lúdico e da inclusão, um dos participantes expõe: “Gente, ninguém fala. Eu vou falar!” (PROF. E.F. 28). A mesma continua:

Estou muito feliz. Realmente você é um profissional muito sensível a educação. Realmente concordo com a colega, apesar de trabalhar em uma escola pequena e rural, o meu grupo é um grupo fantástico. **É tão difícil de falar, pois como eu sinto falta do chão da escola, da equipe, de conviver todos os dias (começa a chorar enfrente a tela).** O que tenho para falar, é, que eu tenho algumas experiências para falar. Sei que vai tomar um pouco do tempo. E, eu tive uma aluna especial, sem os dois braços. Ela falava: tia eu sou rejeitada de três escolas. E ela chegou pra mim no segundo ano... eu tenho um filho, eu falei: **vou fazer o possível para acolher essa menina, porque eu olho para ela, eu olho para meu filho.** E meu filho, também era aluno da escola. E, aí, um belo dia eu tive que levar ela para lavar os pés, porque **ela comia com os pés. Ela escrevia com os pés. Eu tive que colocar ela na frente, porque não tinha uma cadeira adaptada.** [...] Olha como Deus é maravilhoso! Olha como a criança era iluminada. E, aí, eu **fui alfabetizando-a, mais sempre próxima de mim,** porque ela não tinha os dois braços. E eu consegui! No meu segundo ano, trabalhar com essa criança. **Eu nunca fiz um curso para a Educação Especial. Agora que estou fazendo Psicopedagogia. Eu já pensava em inclusão antes mesmo de ir em busca de formação. Como é importante ter esse gás de estudar mais, hoje neste encontro sairei daqui querendo aprender mais.** Realmente não devemos ter medo de fazer capacitação. **Eu fico preocupada, pois tem professores e gestores que não tem essa sensibilidade de trabalhar e receber um aluno especial.** Eu *tô* feliz por estar aqui nesse curso, gosto de aulas dinâmicas. Eu não gosto de aula de cuspe e giz, não. Eu gosto de coisa assim com dinâmica, com leitura[...] Eu *tô* passando [por] um desafio, porque na escola [presencial] cada momento é uma produção. Eles ficam assim: tia, o que vai acontecer agora? Cada momento é um *flash*, como diz as colegas lá. Levo eles para sala de leitura, eu levo eles para sala de multimídia, eu levo para fazer uma roda de leitura no pátio. Poxa [menciona o nome do ministrante do curso], eu **trabalho em uma escola que tem horta. Você sabe o que é isso?** (em seguida começa a chorar). **Criança que tem que ir de manhã e molhar a horta. E agora eu vejo tudo parado (continua chorando e apresenta solução). É muito difícil!** Tá, eu agradeço aí, Deus te abençoe! (PROF. E.F. 28, grifo nosso).

Ao relermos de maneira *omnilética* os trechos em destaque do depoimento da professora, outras provocações podem aparecer e, até mesmo, diante de cada situação vivenciada, relacioná-las com aquilo que é subjetivo para cada um de nós. Isso significa dizer que, ora nos reconhecemos nas dificuldades vivenciadas em um período pandêmico, ora nos reinventamos como profissionais com a finalidade de propiciar um ambiente em que a inclusão seja uma forma de oportunizar acesso a saberes e aprender a conviver com o outro.

Devemos entender que o sentimento expresso pela professora, ao informar que sente falta do outro (indivíduo), do espaço escolar (estrutura física), das relações interpessoais e profissionais com os colegas (convívio social e cultural), é subjetivo. Essas percepções, embora sejam subjetivas, principalmente ao referir-se ao tempo pandêmico que restringe a convivência no mundo real, afirmam de modo *omnilético* o quanto a cultura contribui para o desenvolvimento humano. Além disso, é importante reconhecer que a dimensão prática se faz necessária ao identificar as vivências e experiências que são construídas dentro da escola a partir da relação com outros professores.

Dizer que sente falta do outro faz entender que somos indivíduos sociais, políticos, práticos, complexos e dialéticos (Santos, 2013 e 2022), onde as relações humanas se somam e

se aproximam de tal modo a constituir situações em que a inclusão e o movimento de participação sejam tão reais quanto vivenciar a plenitude lúdica. Apesar do encontro virtual, a humanidade que habita os corpos e o gesto lúdico, participativo e colaborativo permitiu um ambiente de troca de saberes.

Continuando essa análise *omnilética* com base no relato/depoimento da professora, lembramo-nos ainda da complexidade do que é alfabetizar sujeitos humanos, principalmente das dificuldades que alguns professores encontram quando deparam com pessoas com deficiência no ambiente escolar. Se inclusão é algo diário, o que leva um profissional a criar obstáculos, impedimentos? Nesse ínterim, rompendo essa lógica excludente, a professora direciona o seu fazer pedagógico com princípios de inclusão em educação, onde a sua didática preserva o direito de aprender, antes mesmo de possuir uma formação específica para tal finalidade. Mas a professora afirma que essa vivência e participação no curso possibilitaram, a partir de cada encontro, a ampliação de conhecimento sobre o assunto.

Se avaliáramos *omniléticamente*, é possível inferir que a inclusão está para além das leituras, dos espaços formativos, dos cursos promovidos a professores, embora sejam ações necessárias e primordiais para o aperfeiçoamento profissional, do qual o seu agir engloba uma postura ética, política, prática e cultural individual de cada professor.

Toda essa sensibilidade (no sentido de potência e manifestação de princípios de inclusão) proporciona diálogos com o refletir sobre os cotidianos escolares e suas respectivas construções teóricas. De um lado, a prática pode conduzir a um viver em que a manifestação do lúdico e da inclusão possam promover olhares e compreensões teóricas. Assim como as teorias nos conduzem a um pensar prático, diário, metodológico, didático até porque os pilares que a sustentam, segundo a nossa análise interpretativa que é a *omnilética*, logo, ela pode ser dialética, complexa, política, cultural, lúdica, criativa...

5 PARA (NÃO) CONCLUIR

Para (não) concluir e trazer algumas reflexões, os professores participantes do curso “O lúdico e suas manifestações na educação básica”, no início desse processo autoformativo, tinham uma visão particular sobre o lúdico e a inclusão. Uma visão simplificada que não reconhecia o potencial do lúdico e da inclusão na área da educação, atribuindo-lhes uma forma. No entanto, ao finalizarem as vivências e experiências nos encontros do curso, observamos que tais profissionais associaram o seu entendimento à subjetividade humana, reconhecendo que qualquer sujeito pode ser lúdico, pois essa compreensão é uma vivência interna. O mesmo ocorreu com a temática da inclusão, entendida como um elemento decisivo, processual e

individual. Em outras palavras, como um aspecto primordial do desenvolvimento humano, que resgata a potência transformadora e emancipadora da sociedade.

Esta pesquisa, diante do depoimento/relato da professora quando expressou: “eu vou falar”, após a finalização de uma explanação de ideias do ministrante do curso, leva-nos a refletir e defender que a construção de um espaço lúdico direcionados com princípios de inclusão deve levar todos à participação. Envolvendo-os quer de modo virtual, quer presencial, até porque isso se dá perante o interesse, a curiosidade, a troca de ideias que também podem ser gestadas no espaço de formação continuada entre professores, com professores.

Em suma, a partir desse curso e seus desdobramentos, concluímos que os professores reafirmam o quanto o espaço de encontro autoformativo entre docentes é fundamental, principalmente por instaurar um ambiente para a troca de conhecimentos, nesse caso, sobre inclusão e a vivência do lúdico enquanto participação.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. F. de. *Por uma epistemologia do lúdico a partir da perspectiva omnilética*. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

BOOTH, T.; AINSCOW. T. *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (M. P. dos Santos. Trad.). Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. Sobre a doença. *Ministério da Saúde*, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 11 out. 2021.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p.135-142.

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

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. *Revista entre ideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/ndex.php/entreideias/article/view/9161>. Acesso em: 07 jan. 2021.

LUKÁCS, G. *História da Consciência de Classe: estudo sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. (org.). *O brincar na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, M. P. dos. Desenho universal para a aprendizagem. In: Mousinho, R.; Alves, L. M.; Capelini, S. A. (org.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 17-28. v. 3.

SANTOS, M. P. dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira. Dossiê: Inclusão, diversidade e diferença no ensino superior. *Revista Cocar*. n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4570>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão, diversidade e diferença. In: RANGEL, M. (org.) *Diversidade, Diferença e Multiculturalismo*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 23-42.

SANTOS, M. P. dos; AGUIAR, J. O lúdico e a criatividade dialogam com inclusão? *Revista Educação Especial em Debate*. v. 4 n. 8, 2019, p. 38-50. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28529>. Acesso em: 14 ago. 2021.

URFJ. Faculdade de Educação. LaPEADE. *Perspectiva Omnilética*. Rio de Janeiro: URFJ, 2024.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto.

SOBRE O AUTOR

Jonathan Aguiar é pós-doutor em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o apoio da CAPES; Especialização em Psicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado; Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Segunda Licenciatura em Filosofia pela UniBF. Brinquedista formado pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri/SP). Curso Normal/Formação de Professores pelo Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD). Possui experiência docente em instituições públicas e privadas como o Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio Universitário Geraldo Reis vinculado a UFF, Secretaria Estadual de Educação (como professor de Filosofia), Centro Educacional Espaço Integrado, Instituto Sabendo Mais e entre outros. Atualmente é Pesquisador Científico do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ). É membro do Grupo de Pesquisa em Arte e Visualidades (UERJ). É Pesquisador Visitante do Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens (GIIL) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). No período de 2013 a 2018 atuou em projetos acadêmicos e científicos no Grupo de Pesquisa LUPEA: O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem, assim como, Pesquisador Júnior do MEC, na pesquisa "Violência e Preconceito na Escola" coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com a UFRJ. Foi Formador Regional do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e atuou na Secretaria Executiva do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ). Reúne significativa experiência na área da Educação com diversos

AGUIAR, J.

livros, artigos publicados e entrevistas a veículos de comunicação. Suas pesquisas recentes tem como enfoque o lúdico, criatividade, inclusão, estética, alfabetização, docência e infância.

E-mail: escritorjonathan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-148X>

Recebido em 22 de junho de 2023

Aprovado em 21 de março de 2024

Publicado em 14 de junho de 2024