

LÚDICO E CRIATIVIDADE DIALOGAM COM INCLUSÃO?

DO LUDIC AND CREATIVITY DIALOG WITH INCLUSION?

Mônica Pereira dos Santos¹
Jonathan Aguiar²

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre lúdico, criatividade e inclusão tendo como suporte as concepções de uma docente que atua como professora de Educação Especial em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Para tanto, consideramos este um estudo qualitativo. Optamos, como instrumentos metodológicos, pelo estudo bibliográfico e por uma entrevista. Concluímos com este trabalho que, por inclusão ser um processo dialético, contínuo, permanente, ela demanda que o professor desenvolva características lúdicas e toques de criatividade, contribuindo para a abertura de aprendizagens no sentido de possibilitar novas vivências, outras experiências envolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Lúdico. Criatividade. Espaço Escolar. Diversidade.

Abstract: This article aims to discuss the relationship between playfulness, creativity and inclusion having as support the conceptions of a teacher who acts as a Special Education teacher in a public school in the state of Rio de Janeiro. Therefore, we consider this a qualitative study. We chose, as methodological instruments, the bibliographic study and an interview. We conclude from this work that, because inclusion is a dialectical, continuous, permanent process, it demands that the teacher develop playful characteristics and creativity touches, contributing to the opening of learning in order to enable new experiences, other experiences involving cultures, policies and inclusion practices.

Keywords: Inclusion. Playful. Creativity. School Environment. Diversity.

Introdução

O lúdico ou a criatividade habita o espaço escolar quando se pensa em processos inclusivos no cotidiano educacional? Afinal, o que é inclusão? O que é lúdico? E

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia, Mestrado e PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres. Atualmente, é coordenadora do Observatório Estadual de Educação Especial (OEERJ), diretamente vinculado ao Observatório Nacional (ONEESP) e do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Fundadora e coordenadora do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. E-mail: monicapes@gmail.com

² Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo bolsista CAPES. Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia (FESL/SP). Pedagogo (UFRJ). Pesquisador científico do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Secretário Executivo do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ) e Formador Regional desde 2017 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E-mail: escritorjonathan@gmail.com

criatividade? Tais questões perpassam o imaginário e os discursos de boa parte dos professores que lidam diariamente com sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. Iniciar este texto com estas indagações é trazer à discussão os processos de escolarização do estudante da educação básica e atrelar a este debate as vivências do docente em sua lida diária. Neste sentido, o objetivo deste artigo é discutir a relação entre lúdico, criatividade e inclusão tendo como suporte as concepções de uma docente que atua como professora de Educação Especial, em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro e compreender, com base na literatura e ilustrados pelo depoimento da professora supracitada, se há relação entre lúdico ou a criatividade e inclusão.

Convém assinalar que a base em apenas um único depoimento não se constitui em solidez suficiente para fins de generalização de resultados. No entanto, tal como se faz nos campos científicos em que o conhecimento produzido ainda está em seus primórdios, como é o caso de estudos sobre a relação entre lúdico, criatividade e inclusão, cada caso estudado serve como base relevante para que as reflexões daí oriundas forneçam o início do que um dia poderá vir a ser a base epistemológica para novos estudos. Por isto mesmo, tomamos o depoimento da profissional aqui entrevistada como material ilustrativo aos nossos argumentos, estes complementados pela literatura científica. Pelo mesmo motivo, situamos este estudo como qualitativo e exploratório, como veremos na seção “Metodologia”.

Quando nos referimos ao termo “inclusão”, trazemos como argumentos os estudos de Santos (2013; 2003; 2006), Santos, Santiago e Melo (2018) e Aguiar e Maia (2018), por defenderem a inclusão como processo, por meio de experiências que emergem com os estudantes, com professores e todos juntos pensando em estratégias e ações que têm como pretensão a aprendizagem de qualquer sujeito, nos espaços escolares e não escolares. Isto posto, coadunamos com a ideia de que inclusão é um processo que acontece na escola e para além dela. Assim, Santos (2006) afirma que não é possível “ensinar ninguém a fazer inclusão, inclusão [...] não se ensina, vive-se” (p. 8).

Mais adiante, a mesma autora, juntamente com Paulino (SANTOS e PAULINO, 2006, p. 12), defende que “[...] a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo”. Dentro desta perspectiva, entendemos que o ato de incluir diz respeito a processos contínuos de qualquer ser humano, com deficiência ou não. Apesar de ainda haver em nossa sociedade a má interpretação de que trabalhar, promover e até mesmo refletir sobre inclusão remete somente ao público-alvo da Educação Especial, nossa

visão não é reducionista a um único público, possui abrangência ampla. Como afirma Santos,

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81, *grifos nossos*)

Seguindo o mesmo pensamento, a autora expõe que inclusão é um processo dialético e complexo, por meio do qual se relacionam três dimensões, que ora podem acontecer de modo simultâneo, entrelaçadas, ora até mesmo separadas – são as culturas, políticas e práticas, que se entrelaçam dialética e complexamente. A esta perspectiva, a autora intitulou de *Omnilética* (SANTOS, 2013). Santos, Santiago e Melo (2018), inspiradas pelos trabalhos de Booth e Ainscow (2011) com o Index para a Inclusão, esclarecem que

Culturas são definidas como tudo aquilo que traduz nossos valores construídos e aprendidos ao longo da vida: preceitos, princípios, pontos de partida, perspectivas de vida... Coisas que, enfim, damos como “certas” e defendemos sem nem mesmo percebê-las. Políticas, segundo os autores, referem-se à organização que se promove no cotidiano institucional em suporte aos princípios de inclusão. Práticas, por sua vez, são o que se é, o que se faz, o que se executa, o como se vive, enfim (SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2018, p. 12-13)

Diante desses princípios de inclusão, indagamos: é possível o lúdico ou a criatividade favorecer um espaço de inclusão para todos os estudantes e professores, considerando as políticas, culturas e práticas que se entrelaçam dialética e complexamente? A priori, sabemos o quanto o cotidiano escolar é diverso, múltiplo e heterogêneo. Ensinar-aprender é um desafio para qualquer docente, porém o lúdico habitaria este lugar de ensino e aprendizagem?

Em uma das palestras ministradas no início de 2019, na Secretaria Municipal de Educação de Paraíba do Sul/RJ, visto que um dos autores desse texto falava sobre as políticas públicas no campo da Educação Especial e os seus desdobramentos nas escolas

de Paraíba do Sul/RJ, uma das gestoras relatou: “Para incluir precisamos ser criativos, lúdicos, pois são muitas dificuldades, desde a falta de material até o aluno que faz o seu trajeto enfrentando barro”. Assim, vale problematizar: o que é criatividade? Lúdico?

Na busca por uma definição do que seja lúdico e “criatividade” ainda vemos múltiplas interpretações, até porque há inúmeros campos em que podemos estudá-los, como a sociologia, antropologia, história, psicologia, filosofia (NEGRINE, 2001) e a pretensão por uma definição pode ser presenciada nas produções científicas de Castro (2002), Ferreira (2002), Silva (2008) e Guedes (2011).

Criatividade, conforme os estudos de Silva (2006, 2008), é uma necessidade humana.

A criatividade é uma característica inerente ao ser humano, que se diferencia dos outros animais na medida em que produz instrumentos para transformar o ambiente em que vive, a partir das suas necessidades e as de seu grupo. Neste sentido, todos os seres humanos são criativos. Ao longo da vida, no processo de interação com outros homens, esse potencial criativo pode ser desenvolvido através da aprendizagem (SILVA, 2008, p. 26).

Lúdico também se relaciona com esta reflexão, pois o humano é um ser lúdico, brincante, criativo desde pequeno (GUEDES, 2001; AGUIAR, 2019), e é por meio do ato lúdico, criativo, que ocorre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional. Desse modo, conceituamos neste trabalho que o termo “lúdico” e “criatividade”, por serem marcas do desenvolvimento humano, não de ser similares. Lúdico é interação, criatividade é envolvimento; lúdico é prazer, criatividade é expor ideias que priorizem a aprendizagem de indivíduos; criatividade é ser autor, lúdico é ter autonomia de decisões (CASTRO, 2002; FERREIRA, 2002; SILVA, 2008; GUEDES, 2011).

Paralelamente, inclusão alinha-se com criação, com lúdico e criatividade, pois frente aos desafios conseguimos aprender e estabelecer espaços inclusivos, emancipatórios, autorais para qualquer indivíduo. Desse modo, “[...] não há inclusão sem criatividade” (SILVA, 2006, p. 46). Esta afirmação dialoga com o relato da gestora de Paraíba do Sul/RJ, ao situar o lugar da criatividade frente às dificuldades que emergem no dia a dia, no “chão da escola”. Para que de fato a inclusão aconteça, é preciso compreender e ter um olhar sensível ao cotidiano de cada estudante e, por meio das narrativas, considerar a potência criadora de cada ser.

Resultante desta ação e a dimensão do lúdico como processo inclusivo no espaço escolar, Silva (2006) descreve como enxerga a relação entre criatividade e inclusão:

(...) são resultantes de uma necessidade humana que não é só individual, mas também cultural. A ideia de inclusão pode ser caracterizada como resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer, e, acima de tudo, valorizar as diversidades (SILVA, 2006, p. 48).

Com os estudos aqui apresentados, mesmo com os múltiplos conceitos em torno do lúdico e da criatividade, entendemos que há similaridades entre ambos quando se os atribui ao processo cognitivo, físico, psicológico, psicomotor, emocional do ser humano. E é por conta deste último, em particular – do compromisso ético e político com o ser humano – que consideramos ser imperativo a busca da inclusão por toda a vida, em todos os contextos e meios em que estejamos envolvidos. Isto nos faz ver a relação entre lúdico, criatividade e inclusão. Incluir é vida, incluir é viver a vida criando estratégias e novas possibilidades de inserção na escola e em outros contextos de forma a sentir-se parte e, conseqüentemente, sentir-se bem, sentir-se com prazer, com ludicidade.

Metodologia

Este estudo é qualitativo por assim se aproximar/relatar e discutir as vivências de uma única docente que participou desta pesquisa, sendo esta uma professora de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEERJ), em uma escola pública, vinculada à Coordenadoria Metropolitana IV.

Por qualitativa, nos referimos à definição de Minayo (2002, p. 21-22), ao dizer que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Convém lembrar o alerta que a própria autora faz, com o qual concordamos, e que se aplica ao presente artigo: o de que a pesquisa qualitativa não se opõe à quantitativa, mas que ambas “[...] se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

Em termos de delineamento, nosso estudo se alinha com a pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008, p. 27).

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A definição de Gil (2008) apresenta, precisamente, o que aqui estamos pretendendo: explorar um assunto ainda pouco conhecido, tendo em vista construir nossas hipóteses e questões com um delineamento mais preciso para fins de aprofundamento em pesquisa futura.

Deste modo, tivemos como instrumento de coleta uma entrevista semiestruturada, composta por quatro questões: 1) Como você conceitua a inclusão no espaço escolar?; 2) É possível pensar a inclusão em três perspectivas: políticas, culturais e práticas?; 3) Como você define lúdico? E criatividade?; 4) Inclusão alinha-se com lúdico na sala de aula?

A entrevista aconteceu no mês de abril de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) e teve como duração 1h32min – uma hora e trinta e dois minutos, e foi gravada por um gravador de voz. Este áudio foi posteriormente transcrito e em seguida houve a sistematização e análise dos dados coletados. Para a análise dos dados, nos aproximamos da análise temática (BARDIN, 2016) e destacamos três categorias: inclusão, lúdico e criatividade.

Resultado e discussão

A professora participante desta pesquisa atua no magistério, especificamente na Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), há cerca de dezoito anos. É pedagoga, especialista em Educação Especial na perspectiva inclusiva, Psicomotricista e Psicopedagoga. Atuou como docente em instituições públicas e privadas, mas nos últimos dezoito anos se dedicou à docência nos anos iniciais, sobretudo na área da Educação Especial, em uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro³.

³ Destacamos que, no estado do Rio de Janeiro, ainda existem classes e escolas especiais, onde professores são responsáveis pelo ensino de estudantes com deficiência.

Um dos autores deste artigo ficou responsável pela realização da entrevista com a docente. A escolha desta profissional se deu pela rede social (*Facebook*) ao postar em um grupo fechado de professores de Educação Especial, “Professores de Educação Especial em foco”, quem gostaria de contribuir para a produção científica falando sobre inclusão, lúdico e prática pedagógica. Posteriormente, sete (7) professores demonstraram interesse em contribuir para esta pesquisa, no entanto, nesse universo, somente dois (2) professores moravam na cidade do Rio de Janeiro, e destes, apenas um (1) tinha disponibilidade para uma entrevista pessoalmente.

Iniciamos a entrevista falando sobre a correria de se viver no estado do Rio de Janeiro. Engarrafamentos, trânsito e muitas atividades em uma cidade que não para. E assim partimos para as questões. É possível descrever o quanto a entrevistada ficou à vontade a ponto de, por vezes, ter que ser interrompida pelo entrevistador, com o fim de responder às questões norteadoras desta pesquisa.

Ao definir o que é inclusão, a docente relata que “inclusão escolar” tem como conceito “as mudanças que são necessárias na escola”. Atrelado a isto, situa os atendimentos realizados com os alunos que possuem, segundo as palavras da entrevistada, “demandas específicas para aprendizagem”. Assim, continua narrando que a escola “[...] deve se preparar para a chegada desses alunos. Claro que aqui não trago somente as pessoas com deficiência, também. Mas aquelas que em algum momento de sua vida [apresentam alguma] demanda específica de aprendizagem” (TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO, ABRIL, 2019).

Continuando sua reflexão, comenta também que incluir diz respeito “a todas as pessoas”, esclarecendo que os assuntos sobre “questões sociais, raciais, de gênero” são incorporados neste debate. Tal interpretação dialoga com os estudos de Santos (2003, 2013) por atribuir esta conjuntura à inclusão, ou seja, não somente da pessoa com deficiência, mas de gays, negros, mulheres, crianças, em prol de direitos para emancipação humana, ocupantes também dos espaços escolares. Inclusão é para todos, ao alcance de todos com políticas de acesso e permanência.

Quando foi interpelada sobre se “é possível pensar a inclusão em três perspectivas: políticas, culturas e práticas”. a docente salientou:

Na **prática** posso te responder de acordo com ações inclusivas dentro da escola. É o que o docente precisa oferecer pra essa turma, que é heterogênea, e que não necessariamente haverá pessoas com deficiências ou transtornos do espectro autista, mas que também pode ter uma criança com a dificuldade de aprendizagem ou algum

transtorno de aprendizagem. Primeiro é ter um olhar diferenciado. É pensar em atividades que você possa realmente incluir aquela criança, pensando nas suas potencialidades. [...] nos aspectos **culturais** eu entendo que é trazer a realidade, as realidades diversas que existem no Brasil como um todo. Porque dentro da sala de aula existem crianças, jovens e adultos, que trazem a realidade da sua localidade. Seja de outro estado, seja de outro bairro. Valorizar a cultura local. [...] **Políticas**, são aquelas que são voltadas para inclusão. Mas, pensando nas políticas públicas, no Brasil há muitas leis, as legislações são consolidadas, mas a efetivação da lei é muito falha. Ao meu ver, uma das fragilidades está na questão da formação docente. Essa lei, ela veio muito vertical. (TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO, ABRIL, 2019).

A entrevistada, ao articular inclusão a partir das dimensões culturais, políticas e práticas, no primeiro momento apresenta a sua vivência e, com isto, menciona a escola e o desafio que é trabalhar em turmas heterogêneas e de como incluir seus respectivos estudantes para além de um determinado rótulo “este aprende, aquele não aprende”. Este foi o ponto de partida da professora em foco, mas ao pensar na dimensão de culturas (SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2018), ao contrário dos pesquisadores que destacam o sentido dos valores construídos ao longo da vida, a docente aponta a cultura local, a realidade dos alunos, e a importância de trazer esta realidade para dentro da sala de aula.

Desta forma, perguntamo-nos: e a construção da cultura escolar inclusiva? Será que a escola não é lugar de tal edificação? Por último, a entrevistada menciona a política de inclusão e suas fragilidades na formação de professores. Novamente, não remete à amplitude de que o educar também é um ato político, pois a dimensão política não se refere apenas a documentos estabelecidos, mas também à organização pedagógica e institucional, como destacaram Santos, Santiago e Melo (2018).

No momento em que se questionam as articulações com as três dimensões (políticas, culturas e práticas), a professora descreve que “Elas têm uma relação, porque elas são entrelaçadas. Porque dentro de uma construção de uma política educacional, tem a questão de você incluir e trazer a cultura”, mas, ao ser questionada novamente como enxerga essas três dimensões no cotidiano da escola, aponta para o “projeto político pedagógico da escola” por tratar que nele há inclusão por ter “a participação de todos. Por isso ele é político” (TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO, ABRIL, 2019).

Pensar a inclusão em diálogo com essas três dimensões é prever a existência de um projeto político pedagógico. Há estudos (VEIGA, 2003, 2013; MARQUES, 2003) que comprovam, no campo da gestão educacional, que ainda existem escolas que não possuem tal documento, ou, quando há, cabe a indagação: houve a participação de

todos? Essa problematização é necessária para se entender que incluir pessoas no sistema educacional vai além de construção de documentos: a responsabilidade é de todos para a vivência da cultura de inclusão.

Sobre lúdico, criatividade e inclusão, a docente afirma que não recorda do que seja lúdico, que entre a menção da palavra “criatividade” ou “lúdico” prefere utilizar “lúdico” mesmo não sabendo o “conceito bonitinho”, como dito pela própria entrevistada. No entanto, “Quando falo em lúdico, vem à cabeça como propiciar momentos prazerosos para a pessoa. Dentro da escola, o lúdico vai se relacionar ao objetivo a ser alcançado”. Nesta perspectiva apresentada pela professora, o lúdico é a ação, o alcance de algo, o fim em si mesmo, em contrapartida com os estudos de Ferreira (2002); Guedes (2011) e Aguiar (2019), que ampliam o debate do lúdico e da criatividade como processo de desenvolvimento humano, enfocando o sujeito ativo, que possui sentimentos, emoções e que pode atribuir a uma atividade, jogo ou proposta, a alegria, a tristeza, a satisfação em participar (prazer) e até mesmo a negação.

O que pretendemos argumentar aqui é que o lúdico pode ser uma atividade em si mesma, mas que também é um importante processo, um meio, um caminho pelo qual pode-se chegar a objetivos pedagógicos de desenvolvimento e de aprendizagem importantes. Isto porque, no ato de brincar, a criança mobiliza, simultaneamente, mecanismos cognitivos e afetivos que, uma vez desafiados pelo jogo e pela brincadeira, ou pelo desafio de criar, podem elevá-la a um patamar acima daquele em que se encontra cognitivamente e afetivamente, segundo, por exemplo, Vigotski (1998). Nas palavras do próprio autor:

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constituem o caminho para o prazer do brinquedo (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

E, se assim é, a inclusão (ou pelo menos a sua possibilidade) fica fortalecida, pois, quando a criança aprende, as chances de se sentir deixada de lado e de ser, efetivamente, excluída, diminuem. Felizmente, nossa entrevistada parece, ainda que intuitivamente, corroborar nosso argumento, ao terminar sua entrevista com o seguinte dizer: “só acontece inclusão quando o lúdico está presente [...] de uma forma vivencial”.

Com efeito, conforme afirmamos anteriormente neste artigo, ensinar-aprender é um desafio para qualquer docente. A partir desta constatação, perguntamo-nos se o

lúdico habitaria este lugar de ensino e aprendizagem. Neste sentido, argumentamos que sim, em especial quando ele é compreendido nesta acepção de processo, que trabalhamos acima. E mais: nos arriscamos mesmo a dizer que, se bem manejado, pode aliviar em grande dimensão a “desafiabilidade” do processo de ensino-aprendizagem!

Na esteira da ideia de que ensinar e aprender é um desafio, nossa entrevistada, ainda que por caminho diferenciado de nossas suposições, parece concordar conosco ao comentar que falta formação de professores e que as políticas públicas foram elaboradas em um processo verticalizado. A nosso ver, estes aspectos são muito relevantes, mas talvez não sejam suficientes para explicar o que se passa em nossas escolas que as coloca em situação de tamanha fragilidade, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. É bem verdade que não está no escopo de nossas intenções para este artigo expandirmos a discussão para este ângulo. De todo modo, não poderíamos deixar de mencioná-lo nem de pontuar esta questão que tanto incomoda a nós, pesquisadores e profissionais da educação, antes de finalizarmos este artigo.

Considerações finais

Concluimos este trabalho afirmando que ainda há necessidade de ampliação da compreensão do que denominamos por lúdico e criatividade, mesmo quando ambas terminologias são atribuídas como sinônimos. Isto fica evidente no relato da professora. Sabemos que o depoimento de um único professor não é suficiente para justificar a necessidade de ampliação da discussão, mas, como dissemos ao longo do trabalho, o trouxemos aqui para ilustrar o referencial teórico que utilizamos e nossos próprios argumentos, construindo, assim esperamos, o início de um arcabouço conceitual que poderá vir a ser, um dia, quem sabe, algo mais consistente e próximo de uma epistemologia do lúdico vinculada à inclusão.

Por outro lado, no que tange à questão “lúdico e criatividade dialogam com inclusão?”, que intitulou este artigo, a partir dos estudos e da narrativa apresentada, oriunda da entrevista com a professora, e ainda que reconhecendo se tratar de um procedimento exploratório de pesquisa, pudemos perceber uma congruência entre sua resposta e o que aqui defendemos, embora a entrevistada não tenha clareza do que seja lúdico. Inferimos pela congruência porque sua resposta atribuiu a ludicidade à propiciação de momentos de prazer e aos objetivos de aprendizagem. Ainda que tal resposta não seja exatamente correspondente às definições de inclusão, lúdico e

criatividade dos estudos aqui pontuados, entendemos haver uma certa aproximação, na medida em que para nós, como dito no início deste artigo, ludicidade e criatividade se unem pela questão do prazer que ambos proporcionam, assim como inclusão, porque sentir prazer, neste caso, é sentir-se parte. Ao se brincar e criar juntos, sentimo-nos parte (parte porque pertencemos e parte porque participo) de um dado coletivo, e isto é estar incluído.

A propósito desta última afirmação, convém resgatarmos o que dissemos no início deste artigo, ao mencionarmos que incluir liga-se a viver a vida criando estratégias e novas possibilidades de inserção e participação nos variados contextos pelos quais passamos (e que nos perpassam) ao longo de nossa existência. Parece-nos ser exatamente isso que professores que optam pelo caminho da inclusão fazem, a exemplo das palavras de nossa entrevistada ao mencionar a relação entre ludicidade e o proporcionamento de prazer vinculado ao objetivo pedagógico e, pouco depois, quando coloca o lúdico como condição *sine qua non* para a inclusão.

O que podemos aprender, com a sabedoria técnica e de vida desta docente, é que inclusão precisa causar bem-estar, de outra forma não seria inclusão. Já defendemos esta questão em outros escritos (SANTOS e SANTIAGO, 2017), quando trabalhamos o aspecto subjetivo da exclusão. Dissemos ali – e repetimos aqui – que se um sujeito se sente excluído, não importa o quanto tivemos ou não a intenção de excluí-lo: está caracterizada a exclusão! Isto significa dizer que quem trabalha com inclusão, necessariamente, precisa preocupar-se em não causar dor ou desconforto. E que modo melhor de garantir isso que não por meio de atividades lúdicas e criativas?

Referências

AGUIAR, J. **O lúdico é um saber?** Vozes docentes sobre o lúdico na docência do ensino superior. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019.

AGUIAR, J. F. de; MAIA, M. V. C. M. “Somos iguais e somos diferentes”: olhares dos alunos sobre inclusão no contexto escolar. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, p. 43-54, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/educacaoInclusiva/article/view/4139>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

– LaPEADE, FE-UFRJ. 3. ed. Rio de Janeiro: Unesco/CSIE, 2011. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CASTRO, A. L. M. B. de **Um estudo sobre o desenvolvimento da autonomia e da criatividade em crianças do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola tradicional**. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, C. A. M. **O papel do lúdico na construção das funções psíquicas superiores em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas sob uma perspectiva vygotskyana**. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, M. C. **Inclusão em Educação na Rocinha: Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a14v2483.pdf>

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.23-44.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C.; MELO, S. C. Formação de professores frente ao desafio da diversidade pela lente omnilética: culturas, políticas e práticas em movimento. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 19, n. 39, p. 11-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018011/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

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

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.7, maio, p.78-91, 2003.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. Os Laboratórios de Aprendizagem em Juiz de Fora: um Caso Omnilético de Inclusão e Exclusão. **Revista SODEBRAS**, v. 12, n. 136, 2017.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, K. R. X. da. Expressão da Criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 45-57.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.