

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL**

ALEXSANDRA RAIMUNDO DE OLIVEIRA RUPPEL

**A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

**PONTA GROSSA
2025**

ALEXSANDRA RAIMUNDO DE OLIVEIRA RUPPEL

**A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak

PONTA GROSSA

2025

R946

Ruppel, Alexsandra Raimundo de Oliveira

A ludicidade como possibilidade de aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado - AEE. / Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel. Ponta Grossa, 2025.

81 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Atendimento educacional especializado - aee. 2. Ludicidade. 3. Aprendizagem. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXSANDRA RAIMUNDO OLIVEIRA RUPPEL

“A LUDICIDADE COMO DESAFIO E POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 26 de março de 2025.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak – UEPG
Presidente

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UNOESTE



Documento assinado digitalmente
ELSA MIDORI SHIMAZAKI
Data: 07/07/2025 13:59:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Titular Externo

Profa. Dra. Karen Ribeiro - UEPG
Titular Interno

Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira – UEPG
Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 27/06/2025, às 09:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Karen Ribeiro, Professor(a)**, em 27/06/2025, às 09:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2494706** e o código CRC **13F93220**.

RESUMO

RUPPEL, Alexsandra Raimundo de Oliveira. **A ludicidade como possibilidade de aprendizagem no atendimento educacional especializado - AEE.** 2025.

Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo a ludicidade no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. Tem como ponto de partida a seguinte indagação: como as atividades lúdicas contribuem para intensificar a aprendizagem dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE? Para responder a questão norteadora definiu-se como objetivo geral compreender como as atividades lúdicas podem potencializar a aprendizagem dos alunos que frequentam o AEE, e como objetivos específicos: contextualizar a trajetória da educação especial no Brasil e o atendimento das pessoas com deficiências; apontar as possibilidades do desenvolvimento de atividades lúdicas para os alunos e, por fim, organizar um produto educacional com atividades lúdicas para utilização no planejamento que serão usados no atendimento dos alunos. Para atingir os objetivos propostos do estudo optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e a combinação das pesquisas bibliográfica/documental com a pesquisa de campo. O referencial teórico utilizado para a realização do estudo pautou-se nas obras de Lev Semionovitch Vygotsky, da teoria histórico-cultural, cuja abordagem enfatiza o estímulo à curiosidade e o desenvolvimento da autonomia dos alunos em suas práticas pedagógicas. Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelas interações sociais e culturais. Nesse sentido, o aprendizado não é um processo isolado, mas uma construção coletiva, mediada por essas interações e pelo contexto cultural no qual o aluno está inserido. A partir dos resultados obtidos é possível reiterar a centralidade que a ludicidade assume no processo educacional, especialmente quando se percebe as atividades lúdicas como elementos fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; ludicidade; aprendizagem.

ABSTRACT

RUPPEL, Alexsandra Raimundo de Oliveira. **Playfulness as a possibility for learning in Specialized Educational Care - AEE**. 2025. Dissertation (Master's in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This study is part of the Special Education research line from the perspective of Inclusive Education, with playfulness in the context of Specialized Educational Services. Its starting point is the following question: how do playful activities contribute to intensifying the learning of students who attend Specialized Educational Services (AEE)? To answer the guiding question, the general objective was defined as understanding how playful activities can enhance the learning of students who attend AEE, and the specific objectives were: to contextualize the trajectory of special education in Brazil and the services provided to people with disabilities; to point out the possibilities of developing playful activities for students and, finally, to organize an educational product with playful activities for use in planning that will be used in the services provided to students. To achieve the proposed objectives of the study, we opted for qualitative, exploratory research and a combination of bibliographic/documentary research with field research. The theoretical framework used to conduct the study was based on the works of Lev Semionovitch Vygotsky, from the historical-cultural theory, whose approach emphasizes the stimulation of curiosity and the development of students' autonomy in their pedagogical practices. It is known that children's cognitive development is influenced by social and cultural interactions. In this sense, learning is not an isolated process, but a collective construction, mediated by these interactions and by the cultural context in which the student is inserted. Based on the results obtained, it is possible to reiterate the centrality that playfulness assumes in the educational process, especially when playful activities are perceived as fundamental elements for student learning.

Keywords: specialized educational services; playfulness; learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
APAE	Associação de pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEAD	Centro Especializado de Atendimento à Diversidade
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CF	Constituição Federal
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SERE	Sistema Nacional de Registro Escolar
SMEDEL	Secretaria Municipal de Educação Esporte e Laser
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	11
1.1	Primeiras iniciativas voltadas para a inclusão educacional	11
1.2	O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	28
2	CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	33
2.1	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	33
2.2	A ludicidade: conceitos e perspectivas	36
3	CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
3.1	Desenho da pesquisa.....	47
3.2	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	51
3.3	Instrumento e procedimentos para coleta de dados.....	54
3.4	Análise dos dados	56
3.4.1	Reflexões a partir da utilização do recurso educacional.....	64
3.5	A organização do recurso educacional.....	66
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - 1	76
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - 2	79

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR) e tem como temática a ludicidade como estratégia para a aprendizagem dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado.

O estudo proposto parte da experiência profissional como docente, das experiências da prática pedagógica em uma escola do campo, pública localizada na região dos Campos Gerais, no Paraná, utilizando a ludicidade no ambiente escolar. Observando os alunos durante as brincadeiras, interagindo umas com as outras, percebeu-se o quão necessário eram aqueles momentos. O maior desafio, enquanto professora e na função técnica quando trabalhei na secretaria, foi durante a pandemia do Covid-19¹, no qual os jogos e as brincadeiras foram essenciais para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. Quando as aulas presenciais retornaram iniciei no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo os alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do campo, utilizando a ludicidade, foi possível perceber resultados significativos no desenvolvimento dos alunos atendidos.

Para que os princípios da educação inclusiva se efetivem no contexto escolar é necessário romper paradigmas de exclusão, adotar estratégias para inclusão de todos os alunos, a partir de ações articuladas entre os professores do Atendimento Educacional Especializado.

Considerando a experiência profissional por meio da ludicidade e a aproximação com a área da educação especial, foi aprofundado os estudos no mestrado em educação inclusiva. Essa pesquisa tem como ponto de partida a seguinte indagação: como as atividades lúdicas contribuem para intensificar a aprendizagem dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE?

¹ No ano de 2019 o vírus SARS-COV2 (Síndrome Respiratória aguda Grave Coronavírus 2) ou COVID-19, se propagou por todos os países, exigindo a tomada de medidas sanitárias para conter o avanço do vírus. Dentre as medidas de isolamento e distanciamento social deu-se a suspensão temporária das aulas presenciais. Com isso, as redes de ensino precisaram se adaptar para dar continuidade as aulas presenciais. A Portaria n. 343/2020 possibilitou a substituição das aulas presenciais por aulas utilizando meios digitais (Brasil, 2020). Com a gravidade e propagação da pandemia a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou encerrada somente em 2023.

O objetivo geral é compreender como as atividades lúdicas podem potencializar a aprendizagem dos alunos que frequentam o AEE, têm como objetivos específicos: contextualizar a trajetória da educação especial no Brasil e o atendimento das pessoas com deficiências, apontar as possibilidades do desenvolvimento de atividades lúdicas para os alunos do AEE, por fim, organizar um recurso educacional com atividades lúdicas para utilização no planejamento usado no atendimento dos alunos. A efetivação dos princípios da educação inclusiva exige a organização de meios que favorecem o desenvolvimento das diversas capacidades dos educandos.

Para atingir os objetivos propostos do estudo optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e a combinação das pesquisas bibliográfica/documental com a pesquisa de campo.

O referencial teórico utilizado para a realização do estudo pautou-se nas obras do pensador soviético Lev Semionovitch Vygotsky, da teoria histórico- cultural, com essa perspectiva, entende-se que a educação inclusiva não se trata apenas da inserção de alunos com diferentes necessidades no ambiente escolar, mas da construção de uma cultura educacional que garanta oportunidades equitativas a todos. Assim, concorda-se com Pasqualini e Lazaretti (2021) ao reafirmar a instituição escolar como um espaço conquistado e que contém potencialidade de enriquecer a formação da criança.

Como afirmam Glat e Blanco (2015, p. 16-17), “[...] a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos”. Dessa forma, as atividades que foram organizadas como recurso educacional, desempenham uma mediação do aprendizado, facilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico entre outras habilidades cognitivas, promovendo a participação ativa e significativa de todos os estudantes no processo educativo.

A centralidade no eixo da ludicidade no processo educacional é relevante, especialmente quando se percebe as atividades lúdicas como elementos fundamentais para a aprendizagem dos alunos. A ludicidade, que envolve o brincar contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças.

O texto está organizado em três capítulos: inicialmente aborda-se os marcos legais para o atendimento das pessoas com deficiências, principalmente, a partir da década de 1990. No segundo capítulo, o texto direciona para as contribuições da

ludicidade para os alunos do AEE e no terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos realizados.

1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a trajetória da educação especial no Brasil, de modo que possa entender as concepções de educação e inclusão na atualidade. Tem como ponto de partida as questões relacionadas à educação especial e os desafios para formulação e implementação dos marcos legais que garantem o direito à educação de todas as pessoas.

1.1 Primeiras iniciativas voltadas para a inclusão educacional

Para compreender as políticas de inclusão e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, é importante analisar o contexto histórico que antecedeu a década de 1990. Durante esse período, as leis e políticas voltadas para as pessoas com deficiência eram bastante limitadas e fragmentadas. As questões relacionadas eram tratadas de forma isolada, sem uma política nacional abrangente, a sociedade e as legislações da época viam a deficiência como uma questão de caridade ou assistência, ao invés de um direito social e humano.

Existiam poucas leis voltadas a elas, uma das legislações importantes tratou da obrigatoriedade do ensino primário e médio, mas não abordava de forma ampla a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Outras normativas, falavam superficialmente sobre o direito à educação para todos, mas sem foco específico nas necessidades das pessoas com deficiência. Somente com as discussões voltadas para o direito à educação e o reconhecimento internacional dos direitos das pessoas com deficiência, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que as abordagens começaram a mudar, promovendo uma visão mais inclusiva baseada nos direitos humanos.

O período que antecedeu a década de 1990 foi fundamental para preparar o terreno para as mudanças significativas que ocorreriam nos anos seguintes, que focaram na inclusão, na igualdade de direitos e na acessibilidade de todas as pessoas.

Os marcos legais relacionados à inclusão e ao direito à educação podem ser organizados em três importantes períodos históricos no Brasil. A educação especial possui uma história rica e complexa, marcada por períodos que refletiram em mudanças significativas, tanto na abordagem como nas políticas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiências. As ações voltadas para apoio e assistência

tiveram início na época do Império, com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, que mais tarde se tornou o Instituto Benjamin Constant, uma referência na educação de pessoas com deficiência visual. Outro fato importante foi a fundação do Instituto dos Surdos - Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pioneiro na educação de surdos no Brasil.

No início do século XX, em 1926, foi fundado o instituto Pestalozzi, que teve início em Porto Alegre, RS, criado por um casal de professores inspirados pelo educador suíço Henrique Pestalozzi, especializado no atendimento das pessoas com deficiência intelectual², que com o passar dos anos expandiu-se por várias regiões do Brasil.

Em 1948 o Brasil se tornou signatário da Carta Universal dos Direitos Humanos e posteriormente em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, na Sociedade Pestalozzi, Helena Antipoff, participou ativamente no movimento que culminou com a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A partir de então, iniciaram-se as iniciativas da ONU com ações especificamente do Brasil, como o surgimento de iniciativas oficiais com abrangência nacional, por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. O CENESP teve como objetivo coordenar e implementar políticas de educação especial em todo o país por meio da criação de leis e decretos que começaram a estruturar o sistema de educação especial, buscando oferecer uma educação inclusiva para todas as crianças e jovens com necessidades especiais. Em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP) que por sua vez foi transformado em Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência (CORDE)², sendo extinta em 1990.

A Constituição da República Federativa do Brasil, cujo Art. 205 determina que a educação é direito de todos. Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil vem implementando diversas reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação, que estabeleceram

² A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004, o termo “deficiência mental” deixou de ser utilizado e passou-se a utilizar o termo “deficiência intelectual”. Porém, neste estudo, conforme o contexto histórico ou dispositivo legal, manteve-se o termo “deficiência mental”.

diretrizes fundamentais para a educação, incluindo o direito à educação gratuita e de qualidade para todos.

Para Silva (2012), o período de 1990, caracteriza-se por inúmeros movimentos pela inclusão escolar, leis, diretrizes e princípios inclusivistas, os quais configuraram significativas mudanças nas políticas educacionais e sociais, com o objetivo de promover a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, foi importante na promoção da educação inclusiva e de qualidade para todos, incluindo a educação especial. Esta conferência, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, teve como objetivo centralizar a educação como um direito humano fundamental e garantir que todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso à educação básica de qualidade. A educação especial foi um dos tópicos abordados no contexto mais amplo da inclusão e, destacou a necessidade de os sistemas educacionais atenderem às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Enfatizou a importância de adaptar o ambiente escolar e os currículos para garantir que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou circunstâncias, tivessem acesso equitativo à educação. Além disso, a conferência incentivou os governos a desenvolver políticas e programas específicos para a educação especial, promovendo a formação de professores especializados e a disponibilização de recursos adequados para apoiar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais (Silva, 2012).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos defendeu a inclusão para a promoção de uma educação que teve como ponto principal a diversidade, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, destacando a necessidade de adaptar o ambiente escolar e os currículos para garantir que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou especificidades, tenham acesso à educação.

No contexto brasileiro, essa ênfase foi extremamente necessária e relevante por diversas razões, pois sabe-se que sempre existiram desigualdades marcantes entre as regiões do país, bem como entre áreas urbanas e rurais. Essas desigualdades refletem na qualidade e no acesso à educação, na adaptação dos

currículos e ambientes escolares para atender às necessidades específicas das crianças em diferentes contextos, sendo decisiva para promover a equidade. Também, sabe-se que a inclusão dos alunos com necessidades especiais na educação regular é desafiadora, desde muito antes da Declaração de Jomtien, muitas crianças com deficiências eram excluídas do sistema educacional.

O Brasil possui uma grande diversidade cultural e linguística, incluindo povos indígenas e comunidades quilombolas, refletir essa diversidade e assegurar que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas é uma parte importante do processo para garantir acesso à educação. Após a assinatura da Declaração de Jomtien o Brasil adotou medidas para alinhar-se aos princípios, como a necessidade de adaptações nos ambientes escolares e nos currículos para garantir o acesso à educação.

A educação brasileira passou por tentativas de reformas desde os anos de 1980, por meio das recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (*United Nations International Childrens Emergency Fund* - UNICEF). Esses organismos monitoram o desempenho de vários países com avaliações e, frequentemente, financiam projetos educativos para promover melhorias na qualidade e na acessibilidade da educação. As reformas educacionais no Brasil sofreram grande influência internacional e os organismos internacionais desempenham um papel crucial na formulação de políticas educacionais globais. No caso do Brasil, eles influenciaram na implementação de reformas visando alinhar o sistema educacional do país aos padrões internacionais de qualidade e eficiência. Esses organismos não apenas monitoram o progresso educacional, mas também oferecem financiamento e apoio técnico para projetos que buscam melhorar a educação básica e superior.

No ano de 1990, sob a Lei n. 8069 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reforçou a ideia de que crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos, como todo cidadão. A lei afirma que as crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, independentemente de ter uma deficiência ou não.

No ano de 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, uma conferência que reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais,

denominada de Declaração de Salamanca. Ela reforçou os princípios estabelecidos pela Declaração de Jomtien, destacando a importância da educação para todos, com especial atenção para aqueles com necessidades educacionais especiais. Foi um passo fundamental para a promoção da inclusão e equidade na educação no Brasil e em todo o mundo. O documento enfatizou a necessidade do atendimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras (Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994).

No contexto brasileiro, a Declaração influenciou nas políticas e práticas educativas, defendendo a inclusão escolar e a igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades educacionais especiais. Foi um passo fundamental para a promoção da inclusão e equidade na educação no Brasil e em todo o mundo, ela enfatizou a necessidade do atendimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas.

Todas as crianças têm o direito de estudar e as escolas precisam acolhê-las, independentemente de suas diferenças, a inclusão é fundamental para combater a discriminação e promover uma sociedade inclusiva. Este documento marcou um avanço significativo na educação inclusiva e na defesa dos direitos de todas as crianças à educação. Entre os principais pontos destacados na declaração estão o direito à educação inclusiva, afirmando que todas as crianças têm o direito de frequentar escolas, isso significa que nenhuma criança deve ser excluída do sistema educacional devido a suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas.

O acolhimento das diferenças, respeitando e atendendo suas diferentes especificidades e capacidades, incluindo a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos, são ações importantes para a concretização e o respeito as diferenças. A educação inclusiva é vista como uma ferramenta fundamental para promover uma sociedade mais justa e equitativa e a inclusão contribui para a formação de cidadãos que respeitam as diferenças e favorece a coesão social.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), afirma que as escolas regulares devem estar preparadas para acolher todos os alunos, independentemente das suas condições, estabelecendo os seguintes princípios: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses,

habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados, no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular; escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias; além disso, proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca representa um importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva e posteriormente, o conceito de necessidades educacionais especiais foi amplamente disseminado, influenciando políticas educacionais em diversos países, promovendo a inclusão como um direito fundamental, mudando a forma como a educação para pessoas com diferentes especificidades é vista e implementada.

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo de integração instrucional que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 2008).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2008, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, estabeleceu normas sobre a organização da educação escolar, a formação dos profissionais da educação, a gestão democrática do ensino público, a educação inclusiva. É um dos pilares do sistema educativo brasileiro e referência para a formulação de políticas educacionais em todo o país. Esta lei foi alterada várias vezes ao longo dos anos para se adaptar às novas demandas e desafios da educação no Brasil, incluindo questões como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a ampliação do ensino obrigatório, e a valorização dos profissionais da educação.

A LDBEN é fundamental na estruturação da educação no Brasil, abordando em diversos pontos, a importância da inclusão e da oferta de educação especializada para estudantes com necessidades especiais. Em seu capítulo III, o Artigo 4º, Inciso III, estabelece que:

É dever do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado - AEE, gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Todo o Capítulo V da LDBEN é dedicado à Educação Especial, com destaque para o Artigo 58, que determina o seguinte: § 1º: 'Sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno com necessidades especiais' (Brasil, 1996).

Prevê a oferta de serviços de apoio especializado, que podem incluir recursos e profissionais capacitados para atender às demandas específicas de cada aluno. Este parágrafo em específico prevê que, quando necessário, sejam disponibilizados serviços de apoio especializado, que podem incluir recursos materiais específicos, tecnologias assistivas, e profissionais qualificados, como professores de apoio, terapeutas, entre outros, para atender às necessidades particulares de cada aluno. Esta legislação destaca o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, assegurando que as escolas estejam preparadas para oferecer o suporte necessário para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente, respeitando suas particularidades (Silva, 2012, p. 71).

A LDBEN de 1996 está alinhada com a recomendação da Declaração de Salamanca de que as escolas devem atender todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Quando propõem a educação de qualidade para todos, a LDB assegura que os alunos com necessidades especiais tenham acesso ao currículo comum e aos recursos necessários para o seu desenvolvimento. A lei também enfatiza a importância da formação de professores para trabalhar com a diversidade nas salas de aula pois, a formação continuada é essencial para promover a inclusão efetiva dos alunos com necessidades especiais. A implementação dessas diretrizes visa criar um sistema educacional inclusivo, na qual todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam aprender juntos e desenvolver suas potencialidades.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, é importante destacar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este

atendimento é um complemento essencial à educação regular, pois visa atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo que tenham acesso a recursos e estratégias pedagógicas adequadas para seu desenvolvimento. O AEE é oferecido em salas de recursos multifuncionais, de forma a apoiar a inclusão desses alunos no ensino comum, promovendo uma educação inclusiva. Essas abordagens combinadas refletem o compromisso de promover uma educação inclusiva e combater a discriminação, proporcionando oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Em 1999 foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência³, conhecida como Convenção da Guatemala. Esse documento define discriminação como qualquer condição de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência que tenha “efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, por parte das pessoas portadoras de deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”.

O Decreto n. 3.298/99 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei n. 7.853/1989 (que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), ficando mais claros os direitos das pessoas com deficiências física, auditiva, visual, mental⁴ e múltipla, assegurando que esses direitos fossem devidamente reconhecidos e respeitados. Entre os pontos principais do decreto destacam-se as definições claras e abrangentes para as diferentes categorias de deficiência (física, auditiva, visual, mental e múltipla), o que ajudou a padronizar a terminologia e a abordagem em políticas públicas e práticas de inclusão, estabelecendo normas para garantir a acessibilidade em espaços públicos, no transporte, na educação e no trabalho.

Essas normas incluem adaptações arquitetônicas, comunicação acessível e outras medidas que assegurem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, refletindo na importância da inclusão educacional, assegurando que os alunos com deficiência tenham acesso a todos os níveis de educação, com a oferta de recursos e suporte adequados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O decreto também regulou o acesso das pessoas com deficiência ao mercado

³ O termo utilizado atualmente é Pessoa com Deficiência.

⁴ Atualmente, utiliza-se o termo deficiência intelectual, porém foi mantido o termo deficiência mental, conforme consta no texto da lei.

de trabalho, incluindo a reserva de vagas em empresas e órgãos públicos, além de programas de reabilitação profissional, destacando o direito das pessoas com deficiência a programas de assistência social, visando garantir sua autonomia, integração social e a melhoria da qualidade de vida.

Este decreto fortaleceu a estrutura legal para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, contribuindo para a promoção da igualdade e a inclusão social. Neste documento, a educação especial é tratada como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, com ênfase na atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 2008).

Em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei n. 10.172/2001 e determinou que dentro de até dez anos os governos federal, estaduais e municipais deveriam desenvolver planos para cumprir determinados objetivos relacionados com a área de educação, incluindo a educação especial. Entre os objetivos referentes aos serviços de apoio da educação especial destacam-se: a ampliação de oferta de serviços de estimulação precoce, garantir melhorias aos serviços de apoio educacional, implementar centros especializados para o atendimento de pessoas com comprometimento em seu desenvolvimento, definir indicadores de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, implantação de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, formação de professores, desenvolvimento de programas de qualificação profissional, inclusão curricular que visam a capacitação para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesta época os serviços especializados começaram a ser inseridos na classe comum da escola regular, serviços de apoio pedagógico, especializado por meio de professores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, com o objetivo de fornecer suporte por meio de itinerância intra e interinstitucional. Os serviços especializados são oferecidos por meio da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) nas quais professores com formação em educação especial trabalham com objetivo de complementar ou suplementar, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, por meio de estratégias, equipamentos, materiais específicos, o currículo oferecido na sala de aula comum. Cabe ressaltar que este atendimento deve ser no contraturno, em horário diferente daquele que o aluno frequenta na sala regular de ensino.

Em 2001 foi aprovada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE/CEB 2001).

As diretrizes permitiram a criação de classes especiais, para funcionando em espaço físico adequado, com objetivo de atender alunos com deficiências sensoriais, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e também de alunos com deficiência intelectual ou deficiência múltipla.

Nas classes especiais o professor de educação especial deveria usar técnicas, procedimentos didáticos, recursos pedagógicos especializados, materiais didáticos específicos de modo que o aluno tivesse acesso ao currículo nacional comum.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação especial não poderiam ser encaminhados para classes especiais alunos com dificuldades de aprendizagem que não estivessem relacionados com uma causa orgânica específica. Sendo de caráter transitório, ou seja, o desempenho do aluno deveria ser periodicamente reavaliado de modo a constatar se houve progressos e se o aluno já teria condições de ser encaminhado para a sala comum. As escolas deveriam organizar-se segundo as diretrizes: por classes, conforme as necessidades educacionais especiais, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências; equipamentos e materiais específicos; adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares; atividades de vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Cabem às escolas especiais, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica oferecer:

- I - Matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da educação básica previstas em lei e no seu regimento escolar;
- II - Encaminhamento de alunos para a educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- III - parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- IV - Conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;
- V - Professores especializados e equipe técnica de apoio;
- VI - Flexibilização e adaptação do currículo prevista na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, p. 55).

Nesta época foram estabelecidos novos objetivos relacionados com o investimento financeiro, tais como investimentos em meios para facilitar o diagnóstico de deficiências, aplicação de testes de acuidade visual e auditiva, entre outros. Visando aumentar os recursos destinados à educação especial, assegurar apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, que oferecem atendimento exclusivo da área da educação especial, foram propostos para garantir a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da escola regular.

Ainda, em 2001 foi realizado o Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá, onde foi aprovada a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, reforçando o compromisso com a inclusão das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade.

No ano seguinte, a Lei n. 10.436/2002, definiu a LIBRAS como forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. O Brasil avançou na área da educação e inclusão, com medidas importantes para a formação de professores e o reconhecimento de formas de comunicação para pessoas com deficiência. Alguns dos principais fatos desse ano incluem: a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Em 2003, o Brasil deu mais um passo importante na promoção da educação inclusiva com a implementação de um programa significativo pelo Ministério da Educação (MEC). O Programa Educação Inclusiva teve como objetivo reforçar o direito à diversidade e garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tivessem acesso a uma educação de qualidade. O programa teve como principais objetivos garantir que todas as crianças, tivessem acesso à educação em ambientes inclusivos, oferecendo formação e recursos para professores e outros profissionais da educação, visando prepará-los para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo e implementando currículos adaptados que atendam às diversas necessidades dos alunos, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos no processo educativo. Melhorar a infraestrutura das escolas para torná-las acessíveis a todos os alunos, garantindo que

as barreiras físicas e de comunicação fossem removidas, promover campanhas de sensibilização e conscientização sobre a importância da educação inclusiva, envolvendo a comunidade escolar e a sociedade em geral, assegurando que a diversidade fosse respeitada e valorizada no ambiente escolar, promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou um documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, enfatizando a importância de assegurar que todos os alunos com deficiência tivessem a oportunidade de frequentar as mesmas escolas e classes que os alunos sem deficiência, visando promover uma educação inclusiva.

O Decreto n. 5.296/2004, que regulamentou as leis n. 10.048 e n. 10.098, ambas promulgadas em 2000, estabeleceram normas e critérios fundamentais para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida no Brasil (Silva, 2012). Por meio deste decreto, órgãos da administração pública, empresas prestadoras de serviços públicos e instituições financeiras deveriam garantir atendimento prioritário para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, oferecer uma série de recursos para garantir a acessibilidade e o atendimento adequado às pessoas com deficiência, conforme previsto no Decreto n. 5.296/2004, Artigo 6º. Isso inclui a disponibilidade de assentos preferenciais sinalizados, além de espaços e instalações acessíveis. O mobiliário de recepção e atendimento deve ser adaptado para atender a altura e as condições físicas de pessoas em cadeiras de rodas, seguindo as normas técnicas de acessibilidade.

Se faz necessário oferecer serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, com intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou pessoas capacitadas em LIBRAS, além de assistência para surdocegos, realizada por guias-intérpretes ou profissionais treinados. Deve haver pessoal capacitado para atender pessoas com deficiência visual, mental, múltipla e idosas.

O decreto exigiu a existência de áreas específicas para o embarque e desembarque de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como sinalização ambiental para orientação. Pessoas acompanhadas de cães-guia ou cães-guia de treinamento têm garantida a entrada e permanência, desde que apresentem a carteira de vacinação atualizada do animal. O objetivo principal do Decreto Federal n. 5.296/2004 foi assegurar que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida

tivessem seus direitos respeitados e conseguissem exercer sua cidadania em igualdade de condições com os demais cidadãos.

Em 2005, o Brasil consolidou os direitos dos alunos surdos com a regulamentação de uma lei para a inclusão educacional, com o Decreto n. 5.626 que regulamentou a Lei Federal n. 10.436/2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Chegou também o momento do Ministério da Educação ter um olhar inclusivo para as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, por meio da publicação do Documento Orientador de Execução da Ação dos NAAH/S, em 2006.

A publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), teve como objetivos a garantia do acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo a transversalidade da Educação Especial, o Atendimento Educacional individualizado (AEE), a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação de professores para a educação inclusiva, participação da família e da comunidade, acessibilidade física nas comunicações e informações e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A PNEEPEI, determinou como papel da educação especial promover, de maneira articulada com o ensino regular, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentassem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Foram considerados indivíduos com deficiência aqueles “[...] que tem impedimento de longo prazo, de natureza física mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil 2008, p. 14).

Quanto aos alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento, a política define que ‘são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Por sua vez, os alunos com altas habilidades/superdotação foram definidas como aqueles que ‘demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu ‘ (Brasil, 2008, p. 15).

Estabeleceu diretrizes no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, tendo como papel identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O Brasil lançou um plano estratégico para melhorar a educação no país, com um foco na educação inclusiva, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) uma iniciativa abrangente para fortalecer o direito à educação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu o público-alvo do AEE: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente, TEA) e altas habilidades/superdotação. Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), como complementar ao ensino regular para o público-alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 2009 foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, no Brasil, o Decreto n. 6.949/2009 ratificou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência dando-lhe o status de Emenda Constitucional, a partir disso, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Resolução do CNE/CEB/ nº 04/ 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a qual dispôs em seu art. 2º que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em 2010, seguindo a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a Portaria nº 2.344/2010, da Secretaria de Direitos Humanos, atualizou a nomenclatura em relação às pessoas com deficiência. O Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como “Plano Viver sem Limite”.

Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como a Lei Berenice Piana, institui-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, representando novo marco importante na promoção dos direitos e na inclusão das pessoas com autismo no Brasil, reforçando a necessidade de AEE e outras medidas de inclusão social. Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 7.611, de 2011, o AEE é responsável pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, levando em consideração as necessidades específicas do aluno. Os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de forma complementar e ou suplementar, com apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino.

A Lei n. 12.764/2012 representa um passo significativo em direção à inclusão e à proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Ao assegurar o acesso à educação, saúde e proteção contra discriminação, a lei promove uma sociedade mais inclusiva e garante que as pessoas com TEA possam exercer u seus direitos e potencialidades.

Destaca a necessidade de formação continuada dos educadores para que estejam preparados para identificar, compreender e atender adequadamente os estudantes. Recomenda-se a inclusão de conteúdos sobre essa especificidade, nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sugere ainda, a utilização de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados para facilitar o aprendizado dos estudantes. Apresenta orientações sobre a importância de realizar avaliações individualizadas e planejar estratégias de ensino que levem em consideração as particularidades de cada estudante. Reforça a importância do AEE como um suporte essencial para os estudantes, oferecendo atendimento complementar ou suplementar às atividades escolares regulares, recomendando a criação de salas de recursos multifuncionais SRM e outros espaços adequados para o AEE nas escolas.

Em 2013, a Nota Técnica n. 24 do Ministério da Educação (MEC) forneceu orientações importantes para os sistemas de ensino sobre como implementar esta legislação. O Decreto n. 8.368/2013, detalhou os procedimentos e responsabilidades para a implementação dos direitos das pessoas com TEA.

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil para o período de 2014 a 2024. Uma das metas importantes do Plano Nacional de Educação (PNE) é a Meta 4, que se dedica à inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fornecendo orientações específicas sobre os documentos comprobatórios necessários para identificar o público-alvo da inclusão no Censo Escolar. Entre os pontos mais importantes da Nota estão a documentação para o censo escolar, esclarecendo que, para fins de inclusão no censo escolar, não é necessário exigir um laudo médico como comprovação da deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a identificação dos estudantes deve ser baseada em uma avaliação pedagógica, realizada por profissionais da educação capacitados, que considerem as características e necessidades específicas de cada aluno, reforçando que o direito à educação das pessoas com deficiência não pode ser condicionado à apresentação de laudo médico, garantindo que todos os estudantes tenham acesso à educação inclusiva, fornecendo orientações práticas para as escolas e sistemas de ensino sobre como proceder na identificação e registro dos estudantes com deficiências, garantindo a correta inclusão no censo escolar e o planejamento adequado das políticas educacionais.

A Meta 4 do PNE tem como objetivo, garantir, até 2024, a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; desenvolvendo ações integradas e políticas públicas que assegurem a inclusão escolar e a permanência desses estudantes no sistema educacional; promover a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação para atuar na educação inclusiva, capacitando-os para identificar, planejar e executar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; adaptando as infraestruturas escolares para garantir a acessibilidade física, de comunicação e de informação, assegurando que todos os estudantes possam se beneficiar de um ambiente inclusivo e acolhedor; investir no desenvolvimento e disponibilização de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), destina-se a assegurar e promover, condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Garantindo que as pessoas com deficiência terão seu direito à vida protegido por meio de políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar, o acesso a serviços que promovam a reabilitação de suas capacidades, visando a sua autonomia e inclusão social.

Entre os princípios da LBI estão o respeito pela dignidade inerente, independência, e autonomia individual, a não discriminação, a participação e inclusão plenas e efetivas na sociedade, o respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, igualdade entre homens e mulheres, o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade, avançando na proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, promovendo uma sociedade justa e inclusiva.

A LBI determina a utilização do planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os recursos pedagógicos mobilizados para aprendizagem do estudante, visando valorizar suas potencialidades.

Suas tarefas são as de formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência e a aprendizagem, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, assim como definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando à garantia da escolarização e o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2019).

A Lei n. 14.254, promulgada em novembro de 2021, representou uma importante conquista para a educação inclusiva no Brasil, que dispõe sobre o acompanhamento integral de estudantes com Dislexia (atualmente denominado por

Transtorno Específico com prejuízo na leitura/escrita), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem, ampliando as possibilidades de acolhimento e AEE, para esses alunos e o seu acompanhamento integral. O Parecer n. 50/2023 do Conselho Nacional de Educação - CNE trouxe importantes diretrizes para a educação dos alunos TEA, que serão implementadas em 2023/2024.

Este documento aborda diversas áreas críticas para garantir uma educação inclusiva e eficaz para os estudantes, sendo essenciais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos, garantindo que tenham suas necessidades atendidas e seus direitos respeitados em todos os aspectos do processo educativo. As diretrizes podem ser agrupadas em três principais eixos:

A primeira diz respeito ao estudante com TEA, focando no reconhecimento das suas especificidades, de modo que possa garantir que suas necessidades sejam atendidas de forma individualizada. A importância da compreensão das características únicas de cada aluno é destacada, promovendo uma abordagem personalizada que valorize suas potencialidades e desafios.

O segundo aborda o direito à educação do estudante com TEA, para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem. É fundamental assegurar que esses alunos tenham acesso às escolas, que possam permanecer nelas de maneira segura e inclusiva, que participem ativamente de todas as atividades escolares e que tenham suas aprendizagens devidamente reconhecidas e estimuladas. O direito à inclusão, à igualdade de oportunidades e ao respeito às diferenças é central nesse eixo.

Por fim, o último eixo diz respeito ao planejamento educacional voltado ao estudante com TEA, que trata da necessidade de um planejamento específico, incluindo a elaboração de planos de ensino individualizados, a formação continuada dos profissionais da educação para lidar com suas especificidades, e a adoção de práticas pedagógicas e recursos didáticos adequados. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos autistas, promovendo seu desenvolvimento integral.

1.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Conforme a Constituição Federal de 1988 diz que o , o Atendimento Educacional Especializado deverá ser oferecido fora da rede regular de ensino, como

um complemento e não o substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para os alunos.

Considerando que a educação especial é a modalidade transversal a cada etapa, modalidade e segmento da Educação Básica, deve integrar o currículo como a área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade.

Dentro os serviços inerentes à educação especial, destinados a garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico destacam-se: o atendimento educacional especializado o AEE. O Atendimento Educacional Especializado, é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, matriculadas nas classes comuns do ensino regular (Brasil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008).

Dentre as competências do AEE, estão o estudo de caso, o plano do AEE, as estratégias para adquirir a autonomia no ambiente escolar, orientação e mobilidade, ensino do uso de recursos e tecnologia assistiva, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos e estratégias para enriquecimento curricular. Vale lembrar que LDBEN utiliza as expressões “serviços de apoio especializado” na escola regular e “atendimento especializado” como sinônimos de Atendimento Educacional Especializado e apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum (Brasil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008).

A LDBEN, não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte, a tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às turmas comuns do ensino regular.

Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para

surdos; código braille; orientação e mobilidade; utilização de soroban; as ajudas técnicas; incluindo informática adaptada; a mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social entre outras.

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos como indivíduo e crescimento na pluralidade (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007, p. 28-29).

Os princípios inclusivos devem ter como pressuposto o desenvolvimento integral de cada criança por meio da utilização de um planejamento centrado nas suas singularidades, a fim de intervir nas potencialidades dos alunos, mesmo com aquelas, que possuem necessidades educacionais especiais. Aliando a ludicidade nesta proposta, é possível expandir as capacidades que elas trazem, desenvolvendo as habilidades necessárias neste processo. Trabalhar com os conteúdos envolvendo a ludicidade oferece para a criança elementos culturais para utilização em outras vivências, ampliando o seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papéis em toda sua complexidade.

As contribuições adquiridas por meio da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no AEE, enriquecidos no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e articulado às práticas pedagógicas, comprova que a aprendizagem se solidifica, proporcionando-lhes uma educação de qualidade.

É indispensável que as redes de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas e ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos. Para isso, devem oferecer alternativas que contemplem todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências. Para Carvalho (2016, p. 125) a concretização da educação inclusiva “[...] na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas”.

Os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previsto na LDBN (artigo 24) não podem ser organizados de forma descumprir

os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente assegurado a todos e, por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, deve contemplar as diferenças existentes entre todos os seus alunos (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007).

De acordo com o parâmetro relacionado ao princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que o direito na adoção da máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” admitam as diferenciações com base nas deficiências, apenas para o fim de se permitir o acesso ao seu direito e não para negá-lo. Pode-se exemplificar com a situação de uma pessoa tetraplégica que precisa de um computador para acompanhar as aulas. Esse equipamento deve ser garantido pelo menos para ela, se não for possível para os outros alunos. É uma diferenciação, em razão da sua deficiência, para o fim de permitir que ela continue tendo acesso à educação como todos os demais. Segundo a Convenção da Guatemala, não será discriminação se ela não estiver obrigada a aceitar essa diferenciação (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007). Trata-se de uma forma de conhecer o aluno, as suas especificidades e potencialidades.

Mudar as práticas na escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes, desde a mudança de discursos que acentuam o preconceito e a discriminação até os recursos e equipamentos que asseguram a inclusão escolar e o sucesso dos alunos. Para Mantoan (2006, p. 19) a inclusão “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. A aprendizagem deve ser o eixo do processo educativo pois o papel da escola é transmitir os conhecimentos acumulados, assegurando o tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um. Nesta perspectiva, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino, possibilita a cooperação, diálogo, solidariedade e o espírito crítico sejam exercitados por todos os envolvidos no processo inclusivo. Sabe-se que, tanto no sistema público de ensino quanto no privado, as dificuldades são perenes e comuns, mas isso não se pode transformar em algo natural. Os princípios inclusivos estão em permanente construção e incertezas fazem parte de

todos os momentos de transição e desenvolvimento, que visam a inclusão escolar e consequentemente a social.

Neste capítulo discutiu-se os marcos legais específicos que respaldam a educação especial no país, principalmente os eventos internacionais que impulsionaram a defesa pelos princípios inclusivos às pessoas com necessidades específicas de aprendizagem. A efetivação dos princípios inclusivos pauta-se na defesa de valores éticos, de respeito às diferenças e no desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Para assegurar o direito à educação e o desenvolvimento das potencialidades a escola deve adotar medidas pedagógicas para os alunos com deficiências. Nesta direção, o atendimento educacional especializado é uma possibilidade que auxilia aos alunos no que se refere às suas necessidades educacionais especiais, possibilitando seu acesso à educação e a garantia do seu desenvolvimento. No próximo capítulo será discutido a ludicidade como estratégia pedagógica utilizada no AEE, como possibilidade para romper práticas tradicionais de ensino e potencializar a aprendizagem dos alunos.

2 CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Este capítulo apresenta a aprendizagem como finalidade no processo educativo, mais especificamente na perspectiva da educação inclusiva, a partir do eixo da ludicidade. Essa é uma das formas de garantir o acesso ao espaço escolar para todos, levando à compreensão das diferenças individuais por meio do respeito e do desenvolvimento da autonomia do aluno.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

O conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), começou a se consolidar nas últimas décadas, principalmente após a aprovação da Constituição Federal de 1988, com a garantia o direito à educação para todos. Com a LDB de 1996, esse direito foi reforçado por outros dispositivos que também regulamentam e dispõem sobre as diretrizes operacionais para sua oferta como o Decreto n. 7.611, de 2011, a Resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015.

Contudo, foi com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que o AEE ganhou visibilidade no contexto escolar e marcou um passo importante na educação especial ao estabelecer diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência. O Decreto n. 6.571/2008 definiu o AEE como sendo complementar ao ensino regular para o público-alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Seu objetivo é disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a plena participação em sociedade e para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, o professor deve garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e assegurar condições para que os alunos continuem os estudos nos demais níveis de ensino. Deve se concentrar na identificação e na atuação, em conjunto com o professor regente, para eliminar as barreiras que prejudicam a aprendizagem, a participação e a socialização desses estudantes. Vale ressaltar que atualmente este é um serviço oferecido, complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização

para a autonomia e a independência desses alunos na escola e fora dela, não devendo ser substitutivo à função do professor regente, nem acontecer isoladamente.

Em 2015 com a promulgação da LBI determina que:

Deverá ser dotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado - PEI, destinado a cada educando, com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante (Brasil, 2015, art. 28).

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) permite a criação de estratégias e metodologias de ensino de acordo com as necessidades, habilidades e potencialidades de cada aluno. Isso facilita o aprendizado, ao fornecer suporte específico, além de contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular, por meio da promoção da igualdade de oportunidades e a participação ativa desses alunos na vida escolar. O PEI possui metas e objetivos claros, que facilitam o monitoramento do progresso do aluno e a avaliação contínua do seu desenvolvimento, permitindo ajustes nas estratégias de ensino conforme a necessidade observada, promovendo a colaboração entre a escola e a família, envolvendo os pais ou responsáveis no processo educacional do aluno. A organização e o planejamento de atividades individualizadas, conforme as necessidades educacionais dos alunos, potencializam a aprendizagem de todos. Contudo, a inserção de atividades lúdicas no planejamento possibilita a socialização e a interação de todos pois, o lúdico oportuniza o desenvolvimento da aprendizagem de maneira prazerosa (Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015).

O PEI aborda não apenas aspectos acadêmicos, mas também sociais, emocionais e físicos, isso inclui adaptações no ambiente escolar, atividades extracurriculares e suporte terapêutico. Outro aspecto importante é o incentivo à formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para atender às necessidades específicas dos alunos e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a autonomia dos alunos, preparando-os para a vida além da escola, seja em termos de independência pessoal, participação social ou preparação para o mercado de trabalho (Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015).

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla reconhecimento e valorização da diversidade humana, nesse sentido são eliminadas as barreiras deslocando o foco da condição da deficiência para a organização nas estratégias de

aprendizagem. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência, como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de suporte necessários para a conquista da autonomia e independência dos alunos, por meio do seu desenvolvimento integral. O PEI visa registrar esse caráter individual de cada aluno para que, usando estratégias ou recursos adequados, com metas organizadas sejam a curto e ou a longo prazo, possa haver aprendizagem. Conforme a Lei n. 9394/96, em seu artigo 59, os estudantes PAEE devem ter assegurados, pelos sistemas de ensino, os “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). A Lei n. 13.146/2015 define como tecnologia assistiva ou ajuda técnica:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

A elaboração do PEI é fundamental para garantir uma educação inclusiva de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de todos os alunos, desenvolvendo os conteúdos que são incorporados à prática docente reformulados e repensados a cada nova etapa alcançada em seu desenvolvimento (Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015).

Elaborado pelo professor a partir de uma avaliação do aluno é realizada com a colaboração da coordenação pedagógica, para o levantamento dos conhecimentos prévios, das potencialidades e das suas habilidades e limitações. Visa registrar esse caráter individual de cada aluno para que, ao usar estratégias adequadas e metas a curto e a longo prazo, o professor possibilitará as adequações necessárias para incluir o educando oportunizando acesso ao currículo escolar (Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015).

O PEI norteia o trabalho pedagógico no AEE, é um instrumento flexível, que quando revisado periodicamente, a fim de acompanhar o desenvolvimento do aluno e mudar as estratégias conforme a observação realizada. A elaboração do PEI prevendo atividades lúdicas envolveram uma avaliação detalhada do aluno, que abrange diversas dimensões do seu desenvolvimento, por meio da identificação das áreas que requerem suporte, seja em termos cognitivos, físicos, emocionais ou sociais. O levantamento dos conhecimentos e habilidades que o aluno já possui,

servem como ponto de partida para o desenvolvimento do planejamento pedagógico. A identificação das áreas em que o aluno demonstra maior aptidão, para que estas possam ser reforçadas e utilizadas como base para a aprendizagem, a compreensão das limitações do aluno, para que possam ser desenvolvidas estratégias que minimizem os impactos das dificuldades no processo de aprendizagem, a definição de objetivos que se espera alcançar ao longo de um período mais extenso, como um ano letivo, o estabelecimento de objetivos menores e imediatos, que contribuem para a progressão em direção às metas de longo prazo.

2.2 A ludicidade: conceitos e perspectivas

Adentrar uma sala de aula compreende em ir além do que é visto, sentido e analisado, faz refletir a dinâmica escolar, nas relações entre os agentes educativos dentro dela e nos mais diversos espaços escolares, no seu planejamento, organização e execução das práticas educativas. Para que os princípios da educação inclusiva se efetivem no contexto escolar é necessário romper paradigmas de exclusão, adotar estratégias para inclusão de todos os alunos, a partir de ações articuladas entre os professores do Atendimento Educacional Especializado, professor da classe regular e família do aluno.

Ao integrar atividades lúdicas no processo de aprendizagem, os educadores podem criar um ambiente acolhedor e motivador para os alunos, facilitando a assimilação de conceitos complexos, permitindo que os estudantes aprendam de maneira prazerosa. Além disso, o lúdico estimula a criatividade, a resolução de problemas, a cooperação e a autonomia, competências essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, estudar a brincadeira e analisá-la na construção das funções do pensamento, da linguagem, da criatividade e da imaginação, implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam a apropriação dos conteúdos acadêmicos.

A pedagogia reconhece que o brincar não é apenas um momento de lazer, mas um espaço de aprendizado onde as crianças experimentam, exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Dessa forma, a ludicidade deve ser vista como um eixo central na educação, não apenas como uma ferramenta adicional, mas como uma parte integrante e fundamental do processo educativo, que respeita o ritmo e o modo de aprender de cada aluno.

A brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas (Vygotsky 1987, p. 35).

A brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por meio da imaginação, da fantasia e da interação social, as crianças são capazes de construir novas interpretações e possibilidades, o que por sua vez, auxilia na construção de conhecimentos e habilidades sociais. O trabalho com o lúdico na educação, segundo essa perspectiva, é visto como essencial para o desenvolvimento crítico dos alunos, transformando a educação escolar em um processo dinâmico e construtivo.

Esta visão é central na teoria de Vygotsky (1987), onde ele argumenta que o desenvolvimento do pensamento é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais, sendo a brincadeira uma das principais formas pelas quais as crianças internalizam e reconstróem o conhecimento.

Leontiev (1978) afirma que o brincar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Em outros termos, ao agir e participar ativamente da coletividade, realizando ações e atividades que reproduzam os processos culturais contidos nos objetos humanos, os sujeitos se apropriam dos conhecimentos construídos e acumulados pelas gerações que os precederam. Isso lhes permite assimilar a consciência social transformando-a em individual, pois “é apropriando-se da realidade que o homem a reflete através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (Leontiev, 1978, p. 88).

O processo de raciocínio associado à experiência prática imediata domina as respostas de nossos sujeitos iletrados, eles apresentaram diferentes juízos sobre fatos que os tocavam diretamente, e tiraram todas as conclusões implicadas de acordo com as leis da lógica, revelando muita inteligência prática (Luria, 1997, p. 83).

Luria (1997) aborda a ideia de que o raciocínio prático, associado à experiência imediata, é dominante entre indivíduos iletrados. Mesmo sem uma educação formal, esses sujeitos demonstram um elevado nível de inteligência prática, sendo capazes de fazer julgamentos e tirar conclusões lógicas sobre situações que afetam diretamente suas vidas. Embora esses indivíduos possam não seguir os padrões formais da lógica abstrata que são frequentemente enfatizados em contextos

educacionais, eles ainda assim aplicam uma forma de lógica baseada na experiência prática. Esse tipo de raciocínio permite-lhes resolver problemas cotidianos de maneira eficaz, evidenciando que a inteligência não se limita ao conhecimento teórico ou acadêmico, mas também se manifesta através da capacidade de lidar com os desafios concretos do dia a dia.

A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver. A precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (Vygotsky, 2008, p. 28).

Leontiev (1991) define a importância de adaptar as condições e métodos de ensino às necessidades específicas dos estudantes, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem em ambientes educacionais considerados “normais”, sugere a participação dos estudantes na vida econômica e social, através da realização de diversos tipos de trabalho fora da escola, pode ser benéfica para o seu desenvolvimento. Destaca que muitas crianças, apesar de não apresentarem diferenças significativas em relação aos seus pares em termos de características gerais, demonstram dificuldades para aprender.

No entanto, ele observa que, quando colocadas em ambientes adequados ou submetidas a métodos de ensino, essas crianças podem fazer progressos significativos, superando até mesmo os atrasos iniciais, isso reflete a visão de que o desenvolvimento mental e a capacidade de aprendizagem não são fixos, mas podem ser aprimorados com as estratégias educacionais corretas. Esta abordagem reflete a ênfase que Leontiev, influenciado pelas ideias de Vygotsky, coloca na interação entre o indivíduo e o ambiente, sugerindo que o contexto e as experiências práticas

desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo e na superação de dificuldades.

Os estudantes devem participar diretamente na vida econômica, social, saindo periodicamente da escola, a fim de se entregarem a diversos tipos de trabalhos. Milhares de crianças em vários países do mundo, tem um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos, trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender, adequadamente em um ritmo 'normal', em condições definidas como 'normais'. Mas foi demonstrado que ao colocar essas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso (Leontiev, 1991, p. 59).

Aliar a ludicidade no AEE, é possibilitar as capacidades que as crianças trazem, desenvolvendo as habilidades necessárias neste processo.

Para Vygotsky, a ludicidade é decisiva para o desenvolvimento das crianças., ele argumenta que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança pode realizar atividades além de suas capacidades reais, mas que são possíveis com a ajuda de outras pessoas ou por meio da imaginação. Por meio da ludicidade, a criança internaliza as normas sociais e culturais, desenvolvendo habilidades como a resolução de problemas e a criatividade.

Luria, também parte do círculo de Vygotsky, contribuiu para a compreensão da relação entre a ludicidade e o desenvolvimento das funções cerebrais. Ele estudou como atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, influenciam o desenvolvimento neurológico e cognitivo das crianças. Por meio da ludicidade, as crianças podem experimentar e desenvolver habilidades de planejamento, atenção, memória e controle motor, que são fundamentais para o aprendizado.

Vygotsky (1988), afirma aspectos importantes sobre a base cognitiva que se inicia muito antes da criança estar no espaço escolar. A pré-história da criança parte das habilidades que foram desenvolvidas através das descobertas que ela traz, das estratégias que realiza e do jeito de pensar através de suas experiências vivenciadas. Tomemos como ponto de partida o fato de que aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, aprendizagem escolar nunca parte do zero.

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história por exemplo a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinado experiência referente a quantidade, encontrou já várias operações de divisão adição e a criança teve pré-escola de aritmética (Vygotsky, 1988, p. 109).

Brincar é fundamental quando vai ao encontro do estímulo da autonomia, do raciocínio lógico e de outras habilidades que complementam o desenvolvimento da criança. Necessita estar sempre presente na vida das crianças, principalmente das que estão inseridas no contexto inclusivo. A relação simbólica, a relação entre pensamento e ação, desenvolve diversas habilidades, entre elas: o uso da fala, do pensamento e da imaginação, pois o mundo do brinquedo, é um mundo composto, que representa o apego a imitação, a representação, e não aparece simplesmente como uma exigência indevida, algo isolado do contexto social, mas representa a vontade de crescer e de se desenvolver a partir dela mesma.

A essência para redefinir uma nova prática em que pais, professores e educadores, de um modo geral compreendam e recuperem o verdadeiro sentido de que o aprender, se concretiza na brincadeira se dá através dos brinquedos utilizados, sejam: objetos, cartinhas e ou sucatas, enfim, quando possuem um sentido profundo se estiverem representados pelo brincar, a criança o interpreta como significativo, reforçando sua importância. Leontiev (1988), faz o seguinte questionamento; “Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo?”.

Ela nada mais é que a atividade comumente chamada “brincadeira”. A brincadeira da criança não é instintiva, mais precisamente humana, atividade objetiva, que por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade fim que não é uma brincadeira, constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento posterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não lúdicos torna-se diferente - eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal da atividade (Leontiev1988, p. 120).

Quando os adultos brincam com a criança, tem a vantagem de dispor de uma experiência vasta, rica, podendo ir mais longe com a imaginação dela, aumentando com isso seu coeficiente não só de informações intelectivas, mas também em nível linguístico.

Por exemplo, quando uma criança está brincando de construção, o adulto sabe calcular melhor as proporções e equilíbrio, possuem um repertório mais rico do

ponto de vista linguístico e por isso ganha em organização e direção, abrindo novos horizontes para a criança. Não se trata de brincar no lugar da criança regulando ou levando a um papel de mera espectadora ou simplesmente de observadora do brinquedo, mas é o olhar de alguém que além de discernir o que serve e o que não serve, é capaz de colocar seu serviço de buscar com ela e para ela, os verdadeiros estímulos que ativem suas capacidades inventivas e diferentes possibilidades para brincar sozinha ou com outras crianças interagindo por meio das relações e fortalecendo-as. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, em outras palavras o desenvolvimento da atividade da criança que era atividade aparente, é atividade interna, mas seu desenvolvimento por sua vez depende de suas condições reais de vida.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil devemos por isso começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança como ela é construída, nas condições concretas de vida, com esse modo de estudo pode se elucidar, o papel tanto das condições externas de sua vida como das potencialidades que ela possui, só com esse modo de estudo baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil e desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequado o papel do condutor da educação e da criação operando precisamente em sua atividade em sua atitude diante da realidade e determinando portando sua psique e sua consciência (Leontiev, 1988, p. 63).

Ao manipular, comparar, agrupar os brinquedos em seus diferentes espaços, a criança estará transferindo as hipóteses do que ela já conhece, associando-as com novas hipóteses aprendidas sendo mediadas pela professora e por seus colegas.

Contribuem para a transformação da consciência da criança por meio da interação dela com a realidade, aguçam a imaginação, desenvolvem as funções executivas (controle inibitório, planejamento, execução e cognição) e ampliam o vocabulário e o repertório linguístico.

Luria (1991) defende que um determinado comportamento ou conduta é resultado da coordenação de áreas em interação no cérebro. Ele assim traduziu o funcionamento cerebral em sistemas funcionais e os dividiu em unidades funcionais ou neuro blocos. Cada unidade funcional desempenha uma função, porém elas são indissociáveis, uma depende da maturação neurológica da outra para que a aprendizagem aconteça.

Quando se valoriza a forma como as crianças observam, interagem e constroem o seu próprio conhecimento por meio da brincadeira, deve-se levar em

conta os aspectos dinâmicos e modulares do cérebro, a sua especialização funcional, a reorientação das redes neuronais e a organização multimodal do nível sensorial.

O sucesso das intervenções realizadas não depende só de um ambiente estimulador, repleto de brinquedos, mas do contexto em que a criança estará inserida e da naturalidade com que a brincadeira começa a fazer parte de sua vida. A criança é curiosa por natureza, quando possui condições favoráveis para criar, ela vai muito além, descobrindo um universo de possibilidades.

Brincando ela está experimentando, usando sua imaginação e a cada nova descoberta ela estará ampliando não só o seu vocabulário, mas também as conexões com o mundo que a rodeia. Essas oportunidades de aprendizagem acontecerão tanto individual como coletivamente, por meio das interações entre as crianças e os adultos que as rodeiam. Também se ampliam oportunidades para experienciar a resolução de conflitos, que foram vivenciados na brincadeira, encontrando estratégias e abordagem comunicativa, desenvolvendo habilidades que flexibilizam o raciocínio lógico e a cognição.

Essas reflexões levam a ponderar sobre a organização do trabalho pedagógico em momentos de ensino e de brincadeira, de modo que as intervenções do adulto, ensinem a criança a brincar e favoreçam o seu desenvolvimento integral.

Os estudos de Vygotsky (1987) referem-se a relevância do lúdico como promotor de aprendizagens, sejam elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola. Mas certamente esses conteúdos originam-se nas interações entre as crianças quando estão brincando, permitindo sua compreensão à medida que novos conteúdos vão sendo incorporados às estruturas anteriores de seu pensamento modificando-as.

A ludicidade necessita estar presente na vida das crianças, principalmente das que estão inseridas no universo inclusivo. A relação simbólica, a relação entre pensamento e ação, desenvolve diversas habilidades, entre elas: o uso da fala, do pensamento e da imaginação. Tratando-se da implementação de atividades lúdicas aliadas aos conteúdos curriculares no planejamento é perceptível que os alunos demonstram maior interesse e participação nas atividades.

O primeiro brinquedo utilizado pela criança é seu próprio corpo, que começa a ser explorado já nos primeiros meses de vida, passando em seguida a explorar objetos em seu meio, que produzem diversos estímulos. A partir daí o brinquedo deveria estar sempre presente na vida da criança, do adolescente e mesmo do adulto.

Uma criança quando brinca com bonecas ou com utensílios domésticos em miniatura, exercita a manipulação nos objetos, compondo-os e recompondo-os, designando-lhes um espaço e uma função, dramatizando suas próprias relações e eventualmente os seus conflitos.

A ludicidade no AEE desempenha um papel importante, pois possibilita que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma mais acessível e prazerosa. Facilitando a aprendizagem, a utilização de jogos e atividades lúdicas torna o processo de ensino mais dinâmico e atraente, ao integrar o lúdico, o professor pode adaptar o conteúdo às particularidades de cada aluno, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Desenvolvendo o cognitivo e o motor do aluno por meio de jogos e brincadeiras que estimulam funções cognitivas, como atenção, memória, raciocínio lógico, além de promoverem a coordenação motora. O uso de materiais e atividades que envolvem o corpo e a mente ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de forma mais natural e engajante.

A ludicidade incentiva a socialização entre os alunos, promovendo a interação entre pares e com o professor. Ao trabalhar em equipe, os estudantes desenvolvem habilidades de cooperação, comunicação e respeito, fundamentais para sua integração social.

Por meio do apoio emocional as atividades lúdicas ajudam a fortalecer a autoestima dos alunos, pois permitem que eles participem de um processo de aprendizagem desafiador, ao mesmo tempo experimentam o sucesso das atividades lúdicas, e em decorrência adquirem confiança em suas capacidades. O lúdico pode ser adaptado de diversas maneiras para atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de especificidades. A flexibilidade dos jogos e brincadeiras permite criar um ambiente inclusivo, onde todos podem participar de acordo com suas habilidades e limitações. A utilização de atividades lúdicas no planejamento do AEE não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma forma de transformar o processo educacional em algo mais acessível, inclusivo e envolvente para os alunos que necessitam de um atendimento especializado.

Compreendendo as práticas inclusivas a partir da organização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), articulando-o com o lúdico, que engloba o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, o trabalho educativo pode ser organizado e sistematizado em diferentes momentos que se tornam prazerosos para

os alunos. Espera-se que as intervenções realizadas pelo professor contribuam com o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos, possibilitando aos alunos com necessidades educacionais especiais um ambiente de aprendizagem e respeito à diversidade.

Na obra que aborda os principais conceitos de Luria, Leontiev e Vygotsky (1991) as bases teóricas fundamentais para o estudo foram percebidas por Vygotsky, que salientou com grande clareza, que não faz sentido falar de aprendizagem, independente de uma etapa particular de desenvolvimento e que por outro lado, a aprendizagem deve ser considerada como um fator de desenvolvimento. Essa relação do desenvolvimento e da aprendizagem, originou a teoria da “área potencial de desenvolvimento”. Para Vygotsky essa teoria segue o processo de aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial na criança. Ela teve consequências muito importantes, tanto no plano pedagógico como no da investigação psicológica.

No plano pedagógico, constitui a base teórica de um princípio pedagógico geral: a docência eficaz é a que precede o desenvolvimento. Leontiev e Luria, que se remetem diretamente ao pensamento de Vygotsky, decidiram identificar a base psicofisiológica desse princípio pedagógico geral, mediante a teoria dos sistemas cerebrais funcionais - órgãos fisiológicos móveis do cérebro. As conexões que a criança faz usando-as, funcionam quando novos saberes são aprendidos e se unem agrupando-se formando uma rede de pensamento consistente repleta de significado. No plano psicológico, a teoria da área potencial de desenvolvimento contribui de maneira eminente para determinar uma atitude especial, tanto teórica como experimental.

Leontiev explicita que ao abordar os problemas da aprendizagem sobre um ponto de vista “qualitativo”, permite colocar a limitação na posição em que se encontra o aluno, posição de sujeito alienado e não de sujeito criativo. Colocando o aluno sobre a modificação dos programas escolares e dos métodos de formação dos docentes, para facilitar ao estudante o desempenho de seu papel criativo. Em sentido geral, isso significa que não deve existir uma separação entre escola e sociedade, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Os estudantes devem participar diretamente na vida econômica, social, saindo periodicamente da escola, a fim de se entregarem a diversos tipos de trabalhos. Milhares de crianças em vários países do mundo, tem um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos, trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender, adequadamente em um ritmo 'normal', em condições definidas como 'normais'. Mas foi demonstrado que ao colocar essas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso (Leontiev, 1991, p. 59).

Destaca-se a importância da participação ativa dos estudantes na vida econômica e social, defendendo que o envolvimento em diferentes tipos de trabalhos fora da escola pode ser benéfico para o desenvolvimento. A referência a Leontiev (1991) sugere uma perspectiva que valoriza a adaptabilidade e a intervenção pedagógica adequada como formas de promover o desenvolvimento educacional mesmo em crianças com desafios a serem enfrentados.

É necessário compreender como práticas educativas inclusivas e as estratégias lúdicas otimizam o processo de aprendizagem e promovem o desenvolvimento cognitivo e social, dos alunos que frequentam o AEE. Permite-se uma compreensão clara sobre a importância dos estímulos necessários para uma aprendizagem significativa, estabelecendo o diálogo entre a ludicidade e a educação, na perspectiva inclusiva, na busca por estratégias pedagógicas significativas, visando contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos e principalmente assegurando-lhes o acesso ao currículo, por meio de adequações pedagógicas eficientes. O potencial lúdico aliado ao pedagógico, como eixo principal neste processo de enriquecimento, permite refletir na dinâmica escolar, nas relações entre os seus agentes educativos, nos mais diversos espaços escolares, na sua organização e na execução de práticas educativas. Sabe-se que por meio do lúdico pode-se explorar todas as possibilidades de aprendizagem, intervir nas potencialidades dos alunos, para que consequentemente o aprendizado se torne significativo para o aluno.

A implementação de atividades lúdicas consegue englobar tanto os métodos, como as práticas de ensino, sendo importante a utilização de diferentes estratégias, essencial para criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

A ludicidade, refere-se ao uso de atividades lúdicas como ferramentas educacionais, envolvendo a integração de brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem. A ludicidade aproveita a natureza intrinsecamente motivadora do jogo

para facilitar a aprendizagem de maneira divertida e significativa, isso pode incluir desde jogos educativos digitais até atividades imaginativas, dramatizações, utilizando brinquedos ou não, todas projetadas para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo.

No AEE, destaca-se a importância da brincadeira no desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia das crianças, elementos essenciais para a construção de novas possibilidades e interpretações. Além disso, o trabalho com o lúdico na educação é visto como fundamental para a reconstrução do conhecimento, permitindo que os alunos atuem de forma crítica por meio de aprendizagens.

3 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados os encaminhamentos metodológicos adotados no delineamento da pesquisa, tendo como ponto de partida a questão que norteia esse estudo: como as atividades lúdicas contribuem para intensificar a aprendizagem dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE? A partir da questão norteadora definiu-se o desenho da pesquisa, os instrumentos e técnicas para coleta e análise de dados, procurando analisar o objeto de estudo a partir da sua realidade e em bases científicas.

3.1 Desenho da pesquisa

Para responder a questão norteadora e alcançar os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, combinando as abordagens bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa qualitativa, predominantemente adotada nas ciências humanas, utiliza a análise dos aspectos subjetivos para explicar ou compreender fatos. A opção por esta abordagem justifica-se na medida em que

[...] 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 (Minayo, 1999, p. 22).

Para Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa é um procedimento formal, que requer um tratamento científico e constitui-se em um caminho para conhecer a realidade.

Ao definir a abordagem da pesquisa definiu-se também que o estudo caracterizaria como exploratório por meio da pesquisa bibliográfica, a partir da literatura produzida pela ciência. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de materiais publicados, permitindo ao pesquisador um contato direto com o conhecimento já produzido sobre o tema. Desta forma, para elaborar o levantamento da produção científica definiu-se duas palavras-chave (atendimento educacional especializado e ludicidade) para realizar a busca por dissertações e teses no banco de teses mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Para delimitação definiu-se ainda, que a busca contemplaria o período histórico de 2015 a 2024.

Com estas definições o processo de levantamento do estado do conhecimento cumpriu as seguintes etapas:

- I. Levantamento da produção científica relacionada a temática;
- II. Leitura do material para a identificação da temática;
- III. Organização de tabelas, com informações dos trabalhos selecionados (instituição, nome do autor(a), título, ano de obtenção, área do conhecimento e nível de titulação acadêmica);
- IV. Leitura de todas as informações coletadas e elaboração do texto;
- V. Análise interpretativa dos dados coletados e produção do texto final.

A pesquisa utilizou como critério de inclusão as produções que contemplavam no seu título as palavras-chave definidas e oriundos de programas de pós-graduação em educação e em ensino, tanto profissional quanto acadêmico. Como critério de exclusão não foram considerados no levantamento os textos provenientes de capítulos de livros, anais de congresso ou conferências, artigos científicos e relatórios técnicos.

O estado da arte difere do estado do conhecimento, pois o objetivo é realizar o mapeamento das produções científicas abrangendo toda uma área, nos diferentes aspectos que geraram produções (Romanowski; Ens, 2006). Já o estado do conhecimento consiste em identificar na produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo uma temática específica (Morosini, Fernandes, 2014). A partir dessa compreensão, buscou mapear o estado do conhecimento acerca da produção científica que aborda a utilização de atividades lúdicas no atendimento educacional especializado.

A primeira busca no portal da Capes, com as palavras-chave e os descritores ano e área do conhecimento encontrou 1.154 trabalhos. A partir deste conjunto de produções iniciou-se o processo de refinamento da busca utilizando o conector and entre as palavras (atendimento educacional especializado and ludicidade). A utilização deste conector não resultou em nenhuma informação, por isso, substituiu-se pelo or (atendimento educacional especializado or ludicidade), que também não

obteve nenhum resultado. Assim, optou-se em utilizar as palavras-chave sem nenhum conector, resultando em 7 trabalhos encontrados.

Dos trabalhos levantados na busca procedeu-se a leitura do resumo, palavras-chave e da introdução para a identificação da temática. Desta forma, foram selecionadas as seguintes produções que estavam em consonância com os objetivos do levantamento:

Quadro 1 - Artigos selecionados do Portal da Capes que atenderam os critérios de busca

Instituição	Autor	Título	Ano	Área	Nível
Universidade Federal do Amazonas	Francisco Edson Pereira Leite	Práticas corporais lúdicas para estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental: uma proposta para o ensino público	2023	Educação	Doutorado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Emilia Jorge Constantino	O uso pedagógico das mídias de imagens visuais para alunos com transtorno do espectro autista	2021	Educação	Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria	Cristiane Goncalves da Silva	As potencialidades do uso do aplicativo graphogame para os estudantes com deficiência intelectual	2023	Educação	Mestrado

Fonte: Autoria própria (2025)

Desta forma, o corpus do estudo foi composto por 3 pesquisas (2 dissertações e uma tese de doutorado), as quais foram selecionadas a partir da busca no portal da CAPES.

A análise das produções permitiu inferir que seu objeto de estudo está direcionado para dois públicos distintos: alunos com deficiência intelectual e alunos com transtorno do espectro autista. Esse ponto é divergente com a pesquisa proposta, pois neste estudo participaram todos os alunos que frequentam o AEE de uma escola pública do município de Palmeira no Paraná. O ponto de convergência está na utilização de atividades e estratégias lúdicas com os alunos, e na possibilidade de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa de Constantino (2021) com professoras que atuam no AEE concluiu que a pesquisa deu visibilidade para o uso de estratégias diferenciadas que possam auxiliar o ensino-aprendizagem dos alunos com TEA partindo do lúdico e de uma realidade mais próxima da individualidade de cada um.

A pesquisa de Silva (2023) analisou o aplicativo GraphoGame na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. A pesquisadora concluiu que o aplicativo se configura com uma ferramenta com potencial de aprendizagem para auxiliar o professor em seu planejamento durante o processo de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual.

Já a pesquisa de Leite (2023) teve como objeto de estudo os processos de ensino e de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual a partir de práticas corporais lúdicas. O estudo concluiu que estimular as capacidades físicas e habilidades motoras dos adolescentes, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fortalecendo suas habilidades cognitivas e contribuindo para seu crescimento e aprendizagem.

A partir do levantamento da produção científica é possível afirmar a existência de lacunas que tomem como objeto de estudo a utilização de atividades lúdicas com os alunos que frequentam o AEE. Assim, essa pesquisa tem relevância social e acadêmica ao contribuir para a compreensão do desenvolvimento cognitivo a partir da ludicidade.

Além do levantamento da produção científica também se utilizou a pesquisa documental a partir de documentos produzidos pelos participantes da pesquisa, como as atividades aplicadas durante as aulas e o diário de campo. A pesquisa documental abrange “[...] todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 48).

Para complementar o estudo também foi realizada uma pesquisa de campo que permitiu acompanhar e analisar um grupo de estudantes que frequentam o AEE de uma escola pública. A pesquisa de campo “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-lo” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 69).

A pesquisa de campo permite observar diretamente os fatos que estão sendo analisados a partir do planejamento de atividades para os alunos conforme a suas necessidades.

3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma escola pública da região dos Campos Gerais, do estado do Paraná. O estudo tomou a ludicidade como ponto de partida, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, fundamentada no embasamento teórico da obra de Lev Semionovitch Vygotsky, referência da perspectiva histórico cultural e sob a análise dos estudos de Prestes (2010).

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma escola da rede municipal de Palmeira, localizada na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná. O município conta com 18 escolas e 5 centros de educação infantil. A escola a qual a pesquisa foi desenvolvida é uma escola do campo com aproximadamente 60 alunos, com 6 turmas e ao todo 10 professores.

Foram utilizados como instrumentos para coleta e análise de dados os registros no diário de campo, os registros fotográficos e observações da prática pedagógica. Ao iniciar o desenvolvimento do estudo, a pesquisa de campo permitiu que a realidade vivenciada e as necessidades emergentes da instituição, fossem enfatizadas nesse processo de imersão da realidade cotidiana da escola, proporcionando uma observação direta dos fatos que ocorrem no contexto da educação inclusiva. A partir da prática social, foi possível compreender uma prática pedagógica sustentada por teorias que buscaram uma compreensão sobre as necessidades e desafios encontrados.

A partir das observações realizadas, elaborou-se atividades lúdicas para serem aplicadas para os alunos que frequentam o AEE. Por tratar-se de pesquisa que envolve a participação de crianças o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética (UEPG), sendo aprovado por meio do Parecer n. 6.337.883. Também foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por tratar de crianças maiores que seis anos e menores de 18 anos, com as autorizações devidamente realizadas por parte dos responsáveis pelos alunos do AEE.

Participaram das atividades lúdicas oito alunos do AEE, com idades entre seis a onze anos, sendo cinco meninos e três meninas, sendo três alunos com diagnóstico neuro pediátrico de Deficiência Intelectual (DI), dois alunos com diagnóstico neuro pediátrico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dois alunos com diagnóstico neuro

pediátrico de Transtorno com prejuízo na leitura/escrita. Dos alunos com DI (destes dois são meninos e uma é menina), apresentavam dificuldades na resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento abstrato, necessitavam de maior tempo e apoio para adquirir novos conhecimentos, apresentavam vocabulário limitado e desafios na compreensão e expressão verbal, dificuldades em atividades do dia a dia, como autocuidado e interação social e dificuldades na coordenação motora.

Uma aluna com TDAH, apresentava dificuldade em manter o foco em atividades prolongadas, distração fácil com estímulos externos, esquecimento frequente de tarefas e materiais escolares e dificuldades para seguir instruções e concluir atividades.

Dois alunos dos alunos com TEA apresentavam dificuldades em compreender e expressar emoções, não realizavam contato visual, suas expressões faciais eram limitadas, tinham preferência por interações individuais e isolamento social, apresentavam dificuldade em entender regras sociais e expressões figuradas. Os alunos com transtorno com prejuízo na leitura/escrita (um menino e uma menina), apresentavam dificuldade para identificar a lateralidade (confusão entre esquerda e direita), apresentavam memória de curto prazo comprometida, dificultando a retenção de regras ortográficas, dificuldades para nomear objetos, organizar e estruturar suas ideias verbalmente, apresentavam aversão a materiais impressos (escrita), dificuldades para a compreensão do que foi lido, dificuldades para associar letras e sons.

Por meio da leitura do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) sabendo-se que ele é a principal referência para diagnóstico de transtornos, incluindo TDAH, TEA, Deficiência Intelectual e Transtorno Específico da Aprendizagem sabe-se que cada uma dessas especificidades requer um atendimento pedagógico específico, tendo algumas particularidades em comum. Feito esse estudo foi realizada a identificação de cada aluno, por meio da coleta de registros avaliativos, utilizando o diário de campo, com anotações dos atendimentos realizados, registros fotográficos das atividades realizadas, com as habilidades, afinidades, interesses e as dificuldades apresentadas por eles. A análise documental e bibliográfica fundamentou a coleta de dados solidificando a revisão bibliográfica, seguindo a proposta de Creswell (1998), quando afirma:

Os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes alegações e conhecimento estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares os procedimentos qualitativos se baseia em dados de texto e imagem, tem passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (Creswell, 1998, p. 185).

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2023 até o mês de maio de 2024. Já a análise dos dados foi realizada nos meses de maio a agosto de 2024. Na coleta foram consideradas intervenções realizadas com os alunos, durante os atendimentos que aconteceram semanalmente, tendo como foco as atividades lúdicas, que posteriormente foram aprimoradas e transformadas em um caderno pedagógico.

Quando se integra a ludicidade como parte central do processo educacional, o aprendizado torna-se significativo para os alunos, as atividades lúdicas, não apenas desenvolvem o raciocínio, mas também contribuem para a construção de habilidades sociais, emocionais e culturais. Destaca-se a importância deste trabalho principalmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando o aluno se torna ativo na construção do seu conhecimento, especialmente em contextos que envolvem o brincar, que é uma das formas mais naturais de interação e aprendizagem entre as crianças, percebidas no cotidiano das práticas escolares.

A centralidade da ludicidade, como aponta Prestes (2010), permite que as crianças internalizem conceitos de forma mais eficaz, transformando a aprendizagem em uma experiência dinâmica e envolvente. Isso ocorre porque as atividades lúdicas proporcionam um ambiente seguro e estimulante para que a criança experimente, resolva problemas e desenvolva o pensamento crítico. Assim, além de promover o raciocínio lógico, também valorizam a interação social e a cultura no processo de aprendizagem, o que é fundamental na abordagem sócio- histórico.

Pasqualini e Lazaretti (2021) salientam que a atividade é a conexão mediadora entre o indivíduo e a realidade social, com condições de requalificar os modos de perceber, sentir e agir no mundo. Por isso, as atividades lúdicas ganham significado e importância quando estão aliadas com necessidades reais, que desafiam os alunos a buscar soluções para aquele contexto.

Cabe exemplificar um episódio que ocorreu durante um dia de aula, onde um dos alunos, inicialmente apresentando-se retraído e apático, com extremas dificuldades de aprendizagem e para se comunicar, passou por um momento de dor

emocional devido à perda de um animal de estimação. A forma como essa situação evoluiu com o aluno quando ele conseguindo verbalizar seus sentimentos aos demais, recebendo empatia de um colega que passou por uma experiência semelhante, tornou-se um exemplo importante de como o ambiente pode se transformar em um espaço de acolhimento e troca. Essa situação também destaca o papel dos animais de estimação na vida das crianças, não apenas como companheiros, mas como parte importante de seu mundo emocional.

Por meio deste episódio, os colegas abordaram questões sobre o cuidado com os animais, suas necessidades, seus nomes, e até mesmo, numa discussão coletiva, como lidar com a perda, tratando o assunto de igual para igual, transformando uma experiência dolorosa em uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento socioemocional. Essa abordagem respeitou o interesse das crianças, pois a atividade surgiu de uma necessidade interna delas, promovendo um aprendizado mais significativo e natural. Além disso, trabalhar temas como o luto de maneira sensível pode ajudar os alunos a desenvolverem resiliência emocional e habilidades para lidar com as perdas.

Aliar a ludicidade nesta proposta é possibilitar oportunidades de aprendizado coletivo, desenvolvendo as habilidades necessárias no processo de aprendizagem. Ao trabalhar com este tema é possível oferecer elementos culturais para a sua utilização em outras vivências, ampliando seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papéis em toda sua riqueza e complexidade, realizando assim experiências de aprendizado significativos.

Essas reflexões levaram a ponderar sobre a organização do trabalho pedagógico, de modo que as intervenções do adulto, ou de um colega, ensinam a criança a brincar e favoreçam o seu desenvolvimento integral.

3.3 Instrumento e procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos para coleta de dados passaram por duas fases: na primeira, a análise documental, com a coleta de dados por meio dos relatórios avaliativos dos participantes da pesquisa. A segunda fase constituiu-se da organização do material e aperfeiçoamento dele pelos próprios alunos.

Para análise dos dados foi aplicada a abordagem da análise textual discursiva, especialmente em respeito no que se refere à proteção dos participantes, bem como à garantia da confidencialidade das informações coletadas.

Os atendimentos iniciaram-se com a observação dos alunos nas turmas da classe regular para o fortalecimento dos vínculos iniciais e para análise das metodologias e materiais de apoio que serviram de suporte escolar. Ao observar semelhanças na forma de cada aluno estudar, partiu-se para o atendimento individualizado, com atendimentos em duplas, trios e quartetos, com o objetivo de reconhecer a importância que a ludicidade possui no processo de aprendizagem e suas inúmeras possibilidades de utilização.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais foi realizado um levantamento das necessidades de suporte que se assemelhavam em ambos os alunos atendidos. Partindo desta análise constatou-se que se fazia necessário manter uma rotina estruturada e previsível, ajustar o ritmo das atividades conforme a necessidade de cada aluno, utilizar instruções simples e diretas, utilizar recursos visuais e multissensoriais, imagens claras e coloridas, pistas visuais para o objetivo pretendido e comandos claros e diretos. Também foi necessário manter uma rotina flexível e repetitiva, estimular a comunicação verbal e não verbal com apoio de imagens, incentivar a autonomia e habilidades sociais, oferecer mais tempo para a realização da atividade, instruções curtas e reforço positivo, que foram planejadas durante o atendimento no AEE (*American Psychiatric Association*, 2023)

A ludicidade implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam a apropriação dos conteúdos acadêmicos. Desenvolver um material pedagógico que siga essa perspectiva é buscar na ludicidade, uma metodologia de aprendizagem repleta de significado.

A criação do jogo das cartas de animais de estimação, definidas por cachorros e gatos, foi criada para proporcionar uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento das habilidades necessárias no AEE. Posteriormente, elas foram aperfeiçoadas e ganharam diferentes usos que estimularam o raciocínio, a autonomia, a expressão verbal entre outras habilidades. Por meio da análise da situação criou-se um material com um número igual de cartas (oito cartas) que não se repetem e são organizadas sempre com a quantidade igual de cartas (quatro cartas) com característica e detalhes diferentes. Ainda, pensando no desenvolvimento cognitivo dos alunos, as cartas procuraram desafiar o raciocínio, partindo do pensamento básico até o pensamento complexo.

No caso da aluna com TDAH a percepção de detalhes foi importante para o seu aprendizado. Já para os alunos com transtornos com prejuízo na leitura/escrita a tarefa de organizar as cartas seguindo uma sequência de quatro em quatro proporcionou que eles entendessem a direção que a escrita possui e ainda ler sem precisar de letras. Após este entendimento consolidado os alunos apropriaram-se deste novo aprendizado.

A disposição visual das imagens criadas nas cartas proporcionou aos alunos com TEA, o interesse e a sistematização, isso contribuiu para desenvolver a flexibilização do pensamento, que para eles é rígido.

Para os alunos com DI, o pensamento abstrato deu lugar ao pensamento lógico, as questões sistematizadas e outros recursos visuais também foram inseridos para que o material fosse explorado em sua totalidade.

3.4 Análise dos dados

No anseio de enriquecer a prática pedagógica, com a sustentação teórica, é fundamental que o processo de observação vá além da simples análise dos acontecimentos. Um olhar reflexivo, crítico e atento permite identificar as especificidades de cada educando, essa postura investigativa facilita o reconhecimento de lacunas no AEE, ao mesmo tempo abre espaço para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas adaptadas à realidade observada. Por meio da observação dos acontecimentos e comportamentos dos alunos possibilitou-se uma aproximação com a realidade, o material criado tornou-se significativo aos alunos e eles se sentiram pertencentes a cada nova descoberta que faziam.

Foi importante, nesse processo, que a pesquisadora percebesse as interações, as metodologias empregadas e os recursos disponíveis para a inclusão. O uso das denominadas “cartas dos animais”, se tornou um estímulo lúdico quando passou a promover o raciocínio lógico por meio das brincadeiras entre os pares, trios, grupos. Isso torna-se fundamental pois enfatiza a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento infantil (Prestes, 2010).

Elas apresentam conceitos básicos, iniciando com a observação de cada carta comparando-as, identificando-as, nomeando-as, realizando atividades simples que introduzam as noções de raciocínio lógico de forma espontânea.

Desafios mais complexos, em que os alunos podem aplicar o que aprenderam brincando com seus colegas, partindo do que eles já sabem pra novas descobertas, realizando a cada novo aprendizado, novos pensamentos, assim o desafio animal dá nome e sentido a uma proposta pedagógico aos alunos do AEE. Este material pedagógico visou não apenas ensinar a pensar como também a criar um ambiente em que o aluno se sentisse desafiado a pensar.

A brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia interagindo na construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o ludicidade parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas (Vygotsky, 1987)

Para Prestes (2010), a brincadeira de faz-de-conta é um novo tipo de atividade que vai criar a zona de desenvolvimento iminente, revelando as tendências do desenvolvimento infantil. A zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (Vygotsky, 2008).

A abordagem do material criado, encoraja os alunos a pensar sendo um recurso complementar, que pode ser adaptado conforme o contexto de cada turma. Isso está alinhado com as ideias pedagógicas que reconhecem a importância da autonomia e a necessidade de adaptação às diversas realidades escolares dos alunos. O recurso educacional propõe sugestões e atividades que servem como orientações, mas que deixa espaço para que o aluno tome decisões sobre como explorar de forma lúdica. A elaboração e produção de um recurso “[...]requer um planejamento e análise de sua aplicabilidade no contexto da sala de aula, de modo

que possibilite que o ato educativo seja permeado pela reflexão teórica” (Martiniak, Oliveira; Silva, 2023, p. 124).

Essas ideias foram trazidas pelos alunos para dentro da sala de aula durante o atendimento AEE, sendo fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo e significativo. A partir do contexto real e subsidiado pela articulação entre teoria e prática, o professor é desafiado a repensar estratégias que auxiliem na resolução das necessidades e contribuam com sua prática pedagógica (Martiniak, Oliveira; Silva, 2023).

Ao reconhecer e valorizar os interesses, curiosidades e potencialidades de cada aluno, tanto o professor quanto os alunos, se tornam mediadores essenciais nesse processo, permitindo que cada qual se sinta acolhido e motivado, quando se identifica características habituais no comportamento dos alunos, em seu funcionamento cognitivo, tem-se um entendimento mais profundo sobre as necessidades dele, como também leva-se ao fortalecimento do vínculo entre educador e educando.

Quando há uma mudança na rotina ou no comportamento de um aluno do AEE, essa percepção reflete em um progresso significativo, seja na forma como o aluno se relaciona com os colegas, em sua participação nas atividades ou na manifestação de suas emoções e pensamentos. Sabe-se que a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo não se dá apenas pela presença física dos alunos na sala de aula, mas pela promoção de um espaço onde cada criança possa ver suas experiências, suas realidades e suas vozes refletidas nas dinâmicas deste ensino.

O diálogo aberto e a escuta ativa se tornam ferramentas poderosas para fomentar a inclusão e garantir que cada aluno possa atingir seu pleno potencial. Em última análise, o sucesso de cada criança no ambiente escolar é um reflexo do compromisso coletivo em criar uma cultura de respeito, valorização e aprendizado mútuo.

Os colegas abordaram questões sobre o cuidado com os animais, suas necessidades, seus nomes, e até mesmo lidar com a perda de maneira coletiva, tratando o assunto de igual para igual, transformando uma experiência dolorosa em uma oportunidade de desenvolvimento socioemocional. Essa abordagem respeitou o interesse do aluno e uma nova atividade surgiu em sala de aula, vinda de uma necessidade interna, promovendo um aprendizado natural.

Aliar a ludicidade em contextos reais possibilitou descobrir as capacidades que as crianças trazem, desenvolvendo as habilidades necessárias no processo de aprendizagem. Ao trabalhar de forma lúdica é possível oferecer elementos culturais para a sua utilização em outras vivências, ampliando seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papéis em toda sua riqueza e complexidade.

Essas reflexões levaram a ponderar sobre a organização do trabalho escolar em momentos lúdicos, de modo que as intervenções do adulto, conduzam a criança a brincar e favoreçam o seu desenvolvimento integral.

A brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas (Vygotsky, 1987, p. 35).

Partindo da problemática trazida pelos alunos, o uso das cartas de animais de estimação, proporcionou um rico espaço para o desenvolvimento de diversas habilidades. Essa atividade lúdica, que une o pensamento, a ação e a imaginação, é fundamental no processo de aprendizagem, pois o brincar representa muito mais do que uma simples diversão ele é um meio de exploração e expressão do mundo interior da criança.

Durante o desenvolvimento das atividades, as crianças exercitam o uso da fala para se comunicar e compartilhar experiências, aprimorando suas habilidades linguísticas. O pensamento foi desenvolvido na medida em que elas precisaram organizar suas ideias, elaborar estratégias e fazer escolhas sobre os animais que representavam. Além disso, a imaginação desempenhou um papel central, permitindo que elas criassem narrativas e cenários simbólicos que iam além da simples realidade imediata.

O lúdico, neste contexto, reflete o apego à imitação e à representação ao mesmo tempo, está profundamente conectado ao desenvolvimento social e emocional da criança. Por meio do lúdico, experimentam papéis sociais, compreendem a relação entre o real e o fictício e desenvolvem a vontade de crescer e de se desenvolver. A prática lúdica não aparece como algo desconectado da realidade ou uma imposição externa, mas sim como um espaço natural de crescimento que parte das próprias experiências e interesses do aluno.

O “Desafio Animal” utilizado como material pedagógico com as “cartas” que estimulam o raciocínio lógico e a flexibilidade cognitiva, foi baseado na problemática dos animais de estimação, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a comunicação, a cognição e a afetividade de forma integrada e prazerosa. A ludicidade implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam a apropriação dos conteúdos acadêmicos. Desenvolver um material pedagógico que siga essa perspectiva é buscar na ludicidade, uma metodologia de aprendizagem repleta de significado.

Prestes (2010) destaca a importância da observação e comparação na construção do conhecimento, considerando essa atividade como um processo dialético. Ao interagir com o material, os alunos são desafiados a estabelecer relações entre os elementos observados, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas. Além disso, a proposta se alinha ao conceito de zona de desenvolvimento iminente, pois permite adaptações para atender às necessidades individuais, oferecendo desafios adequados ao nível de cada criança.

Luria (1988), fez importantes contribuições no campo da neuropsicologia, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e à plasticidade cerebral. Por meio de seus estudos mostrou como o cérebro humano pode se reorganizar após lesões, destacando a importância da plasticidade neural e dos fatores ambientais e sociais no desenvolvimento cognitivo. Alinhando-se com a perspectiva de Vygotsky sobre a mediação social no aprendizado, por meio das intervenções, ele investigou como diferentes partes do cérebro estão envolvidas em processos específicos e como a experiência pode moldar o desenvolvimento neurológico durante os períodos críticos. Cita as janelas temporais específicas, conhecidas como períodos críticos, que são fases durante o desenvolvimento em que o sistema nervoso é especialmente receptivo a certos tipos de estímulos ambientais. Durante esses períodos, a plasticidade neural é maximizada, permitindo que o indivíduo aprenda novas habilidades ou desenvolva funções perceptivas e cognitivas de maneira mais eficiente.

Essa ideia dos períodos críticos é particularmente relevante para a educação, pois sugere que existem momentos propícios para a aprendizagem de determinadas habilidades. Por exemplo, a aquisição da linguagem, a aprendizagem musical ou o desenvolvimento de habilidades motoras podem ser mais eficazes se abordadas

durante esses períodos críticos. A compreensão dos períodos críticos tem importantes implicações práticas, especialmente na educação e na reabilitação, mostrando como as intervenções educacionais precoces podem ser mais eficazes quando realizadas durante esses períodos, aproveitando a plasticidade neural para promover o aprendizado e o desenvolvimento.

Da mesma forma, a reabilitação após lesões cerebrais pode ser mais eficaz se realizada durante fases de elevada plasticidade neural. A importância dos períodos críticos também destaca a necessidade de um ambiente enriquecedor durante a infância, que forneça os estímulos necessários para o desenvolvimento ideal das capacidades cognitivas e perceptivas.

Intervenções baseadas na ludicidade melhoram a qualidade do aprendizado escolar, por meio do significado que aquela atividade tem para o aluno. A ludicidade maximiza o desenvolvimento cognitivo e perceptivo dos alunos, aumentando sua autoestima e criatividade.

Nesse enfoque, acredita-se que a educação pode se beneficiar dos conhecimentos neurocientíficos na abordagem das dificuldades escolares e nas suas intervenções. Assim, ao explorar as potencialidades do sistema nervoso de forma espontânea, criativa e autônoma sugerindo intervenções significativas para melhoria do aprendizado escolar e da qualidade de vida dos educandos. Para Vygotsky (1987, p. 35):

A brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas.

Os educadores assumem um importante papel, uma vez que detêm o poder de influenciar o processo de desenvolvimento neural dos alunos. Ao adotar abordagens pedagógicas que considerem as especificidades e sensibilidades neurobiológicas inerentes a cada fase do desenvolvimento, os educadores criam um ambiente de aprendizagem que não apenas maximiza o potencial de crescimento intelectual, mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos de maneira integral.

Aprender não quer dizer desenvolver, porém, desenvolver quer dizer aprender, ou seja, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 2000, p. 118).

O aprendizado não necessariamente resulta em desenvolvimento, mas o desenvolvimento implica aprendizado, ou seja, o aprendizado é uma condição necessária e universal para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Enfatiza que o desenvolvimento humano, especialmente em termos de funções psicológicas superiores, ocorre por meio da interação social e da internalização das práticas culturais.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição) a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas e representações da criança, contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem educativa, ela é significativa no ambiente educativo.

Portanto, para Vygotsky (1988), o aprendizado é um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, sendo por meio dele que os indivíduos adquirem as ferramentas culturais e cognitivas necessárias para funcionar e se desenvolver plenamente em sua sociedade.

Na educação inclusiva, essa abordagem é particularmente importante, pois ressalta a necessidade de proporcionar a cada aluno um espaço onde possa expressar-se e desenvolver suas capacidades de forma natural e respeitosa, permitindo gradualmente que o aluno desenvolva sua autonomia.

A aproximação fidedigna com a realidade escolar exigiu uma reflexão crítica sobre o que foi observado. Esse olhar crítico permitiu identificar não só as práticas bem-sucedidas, mas também as fragilidades do processo inclusivo, como a falta de recursos adequados ou as barreiras atitudinais no ambiente escolar.

Considerando sempre as potencialidades, que os alunos trazem, indiferente da especificidade que apresentam, é importante valorizar a forma da criança olhar, interagir e construir o seu próprio conhecimento por meio da brincadeira. Os estudos consideram os aspectos dinâmicos e modulares do pensamento e a cooperação

intermodalidades desde o nível sensorial até a organização das funções cognitivas e, consequentemente, o aprendizado.

Para que a aprendizagem se efetive é necessário conhecer o aluno e seu desenvolvimento, limitações e potencialidades, para oportunizar atividades desafiadoras que possibilitem diferentes graus de complexibilidade.

Baseando-se na teoria de Vygotsky, Luria também argumentou que o desenvolvimento cognitivo é moldado não apenas pela biologia, mas também pelo contexto social e cultural. Acreditava que as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, são mediadas pela cultura e pela interação com outros seres humanos. Essa perspectiva sublinha a importância da linguagem como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Assim como Vygotsky (1987), Luria sublinhou a importância do contexto social na aprendizagem e no desenvolvimento. Na educação inclusiva, essa abordagem é útil para entender como diferentes alunos processam a informação e como o ambiente escolar pode ser estruturado para apoiar o desenvolvimento de todos, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem. As suas investigações sobre a recuperação de funções cognitivas após lesões cerebrais também influenciam a maneira como pensamos sobre adaptações educativas para alunos com deficiências cognitivas ou neurológicas.

Portanto, a teoria de Luria (1997) é altamente relevante para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e tem implicações práticas em contextos educativos, especialmente no que se refere à inclusão e à adaptação pedagógica para alunos com necessidades educacionais

O uso do lúdico na educação, conforme destacado por Vygotsky (1988), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, auxiliando na construção de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Por meio da brincadeira, os alunos não só expressam sua criatividade, imaginação e fantasia, mas também exploram e recriam as realidades que as cercam, permitindo que construam novas interpretações do mundo.

Para Vygotsky (1988), a educação escolar não deve ser vista apenas como transmissão de conhecimento, mas como um processo de reconstrução ativa, onde o aluno participa ativamente da aprendizagem. A brincadeira, neste contexto, não é apenas uma forma de entretenimento, mas um meio de estimular o pensamento

crítico, o desenvolvimento de competências sociais e a formação de uma visão de mundo mais ampla.

A integração do lúdico na sala de aula, portanto, favoreceu aprendizagens que vão além do conteúdo acadêmico, envolvendo o aluno de maneira mais crítica e criativa. A escolha do jogo de cartas surgiu com base no animal relatado por cada aluno, sua cor, tamanho e os detalhes mencionados por eles nas aulas. O próximo passo foi pensar em como proporcionar atividades seguindo a sua utilização, de forma que fizessem os alunos a pensar.

3.4.1 Reflexões a partir da utilização do recurso educacional

Após a elaboração do recurso educacional e da sua aplicação na sala de aula percebeu-se avanços no comportamento e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) durante as intervenções com o material, manteve o foco com interesse na atividade, controlando a impulsividade e a atenção, frequentemente apresentava dificuldades em se concentrar por longos períodos, sendo resistente diante das tarefas escolares. Com as atividades foi desenvolvendo as habilidades de autocontrole, memorização, pois o material se repetia a cada aula e a organização, favorecendo a adaptação ao ambiente escolar. A cada novo desafio apresentado, a sistematização do material com abordagens diferentes possibilitou aguçar a sua curiosidade e, assim ela tentava descobrir como seria a próxima atividade, conseguindo realizar os combinados e as atividades dentro do tempo previsto.

Nos alunos com Deficiência Intelectual (DI) foi perceptível o estímulo da atenção e da memória. Como os animais são figuras familiares e concretas, facilitou a aprendizagem de conceitos simples até os mais complexos, como a classificação pela cor do pelo dos animais, a percepção do céu, a posição dos animais, detalhes como a flor, os olhos dos animais entre outros critérios. A utilização das pistas visuais com desenhos auxiliou a aprendizagem, direcionando lhes uma mediação intensificada, quando a atividade foi dividida em pequenos desafios progressivos para os alunos que necessitem de um nível de complexidade menor, a atividade apresentou êxito. O aspecto lúdico e visual dos animais trouxe familiaridade e tornou o aprendizado leve e prazeroso.

Percebeu-se que se as cartas fossem táteis ou tivessem texturas diferentes, poderiam estimular a percepção sensorial e aprimorar a coordenação motora fina ao serem manipuladas, ampliando ainda mais os estímulos cognitivos oferecidos. Na atividade de memória o material também precisa ser reduzido pois o número de cartas duplica a quantidade delas, desestabilizando alguns alunos.

Nos alunos com transtorno específico da aprendizagem, com prejuízo na leitura/escrita, as atividades proporcionaram o desenvolvimento da atenção e organização visual. Ao separar as cartas em grupos de quatro em quatro, auxiliou na estruturação do pensamento lógico, fundamental para compreender a construção de frases e ideias coerentes na escrita. A utilização das pistas visuais com desenhos permitiu a leitura de símbolos antes do aluno aprender a ler convencionalmente, ao relacionar a imagem do animal com suas características contribuiu na ampliação do vocabulário e na compreensão de conceitos, facilitando a associação entre palavra escrita e significado. O manuseio das cartas auxiliou no desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para a escrita e também, ao proporcionar a leitura para o aluno que ainda não lê, mostrou-se a função social dela e o quanto ela pode ser divertida. A atividade de classificação da posição dos animais foi organizada para estimular a lateralidade dos alunos, servindo como norteadora neste processo.

Para os alunos com TEA, Transtorno do Espectro Autista, as atividades apresentadas por imagens facilitaram a comunicação entre eles, seus tons suaves e o desenho foram bem aceitos, despertando o interesse pela atividade. Quanto as regras claras e objetivas ajudaram os alunos a manter o foco na atividade, auxiliando-os a compreender a importância de quando mudava-se o critério de seleção. Ao realizar a atividade em grupo, percebeu-se o estímulo das habilidades de como esperar a sua vez, compartilhar e interagir com colegas. Estes alunos não realizavam contato visual, suas expressões faciais eram limitadas, tinham preferência por interações individuais, com isolamento social, apresentavam dificuldade em entender regras sociais. A estrutura do jogo quando foi adaptada com suporte visual, com um passo a passo das atividades, realizando sempre uma atividade por vez iniciando com um animal, depois outro, usando as pistas visuais com os desenhos, proporcionou um ambiente previsível e seguro para o aluno, reduzindo a ansiedade e colaborando para o sucesso da atividade e, conseqüentemente dos alunos.

A ludicidade implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam a apropriação dos

conteúdos acadêmicos. Desenvolver um recurso educacional que siga essa perspectiva é buscar na ludicidade, uma metodologia de aprendizagem com significado.

3.5 A organização do recurso educacional

O recurso educacional foi elaborado para ser utilizado com os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem se apresentar como um manual rígido ou inflexível, pelo contrário, ele enfatiza que não deve ser seguido de forma “não arbitrária e acrítica”, ou seja, o material é uma ferramenta flexível, permitindo que professores e educadores adaptem as atividades às necessidades dos seus alunos.

A aprendizagem como finalidade no processo educativo a partir do eixo da ludicidade, proporciona aos educandos um ambiente onde todos podem aprender, independente da especificidade apresentada.

Os sujeitos se apropriam dos conhecimentos construídos e acumulados pelas gerações que os precederam. Isso lhes permite assimilar a consciência social transformando-a em individual, pois ‘[...] é apropriando-se da realidade que o homem a reflete através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente’ (Leontiev, 1978, p. 130).

A centralidade da escolha das atividades como pressuposto desta pesquisa, partiu da realidade trazida pelos alunos para dentro da sala de aula, conduzidas e mediadas pelo professor durante o AEE. O recurso educacional é um importante aliado e uma estratégia pedagógica para subsidiar conteúdos, situações e temáticas que permeiam o contexto escolar e que desafiam a prática pedagógica (Martiniak; Silveira; Alves, 2023).

Sabendo que os princípios inclusivos tem como enfoque o sucesso de cada criança, por meio do que é significativo para ela e partindo do seu interesse, curiosidade e potencialidades. É relevante ressaltar que durante o convívio, conseguiu-se identificar algumas características habituais relacionadas ao dia-a-dia de cada criança.

Ao todo são oito cartas com imagens de gatos e oito cartas com imagens de cachorros, as imagens que foram criadas foram retiradas do site de domínio público da web. Inicialmente foram apresentadas aos alunos para a sua utilização e comparação prévia em sala de aula, observando suas diferenças e semelhanças,

foram sendo aprimoradas pelos próprios alunos. Assim que os critérios de classificação foram estipulados, a versão sofreu alterações por meio de um design gráfico que foi aperfeiçoando uma a uma das cartas, elas foram sendo reestruturadas até que se chegasse à versão final, aqui apresentada.

Apresentando somente as cartas que possuem gatos, comparando-as e analisando-as, destas quatro são da cor branca e quatro são da cor cinza, observando a paisagem ao fundo de cada uma onde o gato está, quatro delas são iguais, com a cor do chão na cor amarelo e quatro com a imagem do chão na cor verde, ainda analisando o chão, quatro delas têm uma florzinha e quatro não têm, comparando o céu de cada imagem, quatro delas possuem nuvens e quatro não possuem, ainda analisando o céu quatro possuem lua e quatro não possuem, comparando a posição de cada um deles, verificamos que quatro gatos estão em pé e quatro gatos estão sentados, direcionando o foco para as características de cada um deles.

Os detalhes das orelhas de alguns são na cor amarelo e em outros são rosa, as bochechas rosadas também são critérios, quatro deles têm e quatro não têm, os seus olhos estão abertos em quatro cartas e nas outras estão fechados, a língua aparece em quatro delas, nas outras não aparece, quatro dos gatos possuem bigodes e quatro não possuem, quatro gatos estão segurando um ou mais objetos com a mão e quatro não estão, analisando o rabo, quatro deles estão na posição do lado esquerdo e quatro do lado direito, focando em seus pés quatro deles mostram a sola do pé e quatro não mostram, observando os peixes eles aparecem em quatro cartas e não aparecem em quatro, estão dentro do aquário, na mão de um deles, como brinco e como colar em outro gato, totalizando quinze critérios diferentes.

Apresentando somente as cartas que possuem cachorros, comparando-as e analisando-as, destas quatro são da cor marrom e quatro são da cor cinza, observando a paisagem ao fundo de cada uma onde o cachorro está, quatro delas são iguais, com a cor do chão na cor amarelo e quatro com a imagem do chão na cor verde, ainda analisando o chão, quatro delas têm uma florzinha e quatro não têm, comparando o céu de cada imagem, quatro delas possuem nuvens e quatro não possuem, ainda analisando o céu quatro possuem lua e quatro não possuem, comparando a posição de cada um deles, verificamos que quatro cachorros estão em pé e quatro gatos estão sentados, direcionando o foco para as características de cada um deles. Os detalhes das orelhas de alguns são na cor amarelo e em outros não são, as bochechas rosadas também são critérios, quatro deles têm e quatro não têm, os

seus olhos estão abertos em quatro cartas e nas outras estão fechados, a língua aparece em quatro delas, nas outras não aparece, quatro cachorros estão usando coleira os outros não, em quatro cartas aparece um osso nas outras não, analisando o rabo, quatro deles estão na posição do lado esquerdo e quatro do lado direito, focando em seus pés quatro deles mostram a sola do pé e quatro não mostram e por último em quatro cachorros a sobrancelha é branca nos outros não é, totalizando quinze critérios diferentes.

Nesta etapa inicial os alunos realizaram a comparação do material observando todos os detalhes, sendo direcionados a pensar em critérios que correspondem uma classificação sempre de quatro em quatro, que pode ser realizada com pista escrita ou falada, com limitadores para que facilitasse visualmente a comparação, que pode ser mediada pelo professor ou pelos próprios alunos.

Quando os alunos realizam comparações estão desenvolvendo diversas habilidades de atenção, percepção visual e categorização de forma lúdica e estruturada. Essa experiência se torna mais acessível e envolvente para alunos com TDAH, Transtorno com prejuízo na leitura/escrita, deficiência intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), os alunos do AEE. Na pesquisa de Constantino (2021) com alunos com transtorno de espectro autista ressaltou que o uso de mídias visuais nas atividades lúdicas torna-se mais próximo da realidade deles, por partir do concreto, e principalmente por ampliar as possibilidades que eles possam ter de compreensão do mundo e das relações sociais.

Como sugestão para deixar a atividade ainda mais acessível, com o foco em cada uma dessas especificidades, pode-se permitir que as instruções sejam dadas oralmente até que os alunos consigam ler as imagens compreendendo-as, com dicas escritas ou figuras, como dicas dos seguintes critérios: cor dos animais, cinza/marrom, cor do chão verde/ amarelo, flor no chão, nuvens, lua no céu, posição do cachorro sentado/em pé, cor amarelo nas orelhas, bochechas rosadas, olhos abertos, língua, coleira, osso, rabo, pés, sobrancelha, bigodes, objetos e peixe. Foi possível utilizar um roteiro visual com um passo a passo para cada etapa da atividade, o trabalho em pares ou pequenos grupos para estimular a interação e aprendizado colaborativo foi decisivo.

O material também pode ser adaptado para ser utilizado com pessoas com outras deficiências, como por exemplo, disponibilizar cartas impressas em material tátil: EVA, plástico com relevo ou papel com textura diferenciada, usar imãs ou velcro

para que possam agrupar as cartas nos conjuntos, para estimular os alunos com dificuldades sensoriais, colocar limitadores como borrachas, fitas nos conjuntos para facilitar a comparação visual, quando o aluno não lê utilizar ícones como pistas visuais (exemplo: um ícone de nuvem para indicar “com nuvem”, uma lua, uma flor [...]).

Dividir a atividade em pequenos desafios progressivos (exemplo: separar as cartas dos gatos das cartas com os cachorros, primeiro observar apenas a cor do gato, depois o chão, e assim por diante) permitir que os alunos manipulem fisicamente as cartas para manter o engajamento, incluir palavras junto às imagens para ajudar na compreensão dos critérios de categorização, criar desafios como “quem encontra primeiro um gato com bochechas rosadas?”. Usar um cronômetro para aumentar a motivação (para quem se beneficia do estímulo do tempo) são abordagens diferenciadas que são organizadas de acordo com a especificidade do aluno.

Essa abordagem permite que os alunos participem da atividade de forma ativa, respeitando seus diferentes perfis de aprendizado. Prestes (2010) quando relata sobre o desenvolvimento cognitivo remete à esta atividade realizada, quando ao observar e comparar as cartas estimulou o desenvolvimento das habilidades cognitivas, por meio da observação, da comparação e da classificação. A atividade que é vista como um processo dialético, onde o aluno interage com as cartas e constrói conhecimento por meio da observação e da comparação.

Quando o aluno já está familiarizado com o material, pode-se realizar com as cartas, o jogo do Mico, o jogo da memória, entre outras brincadeiras que estimulem o seu pensamento. Diversos conteúdos podem ser aliados por meio desta brincadeira como por exemplo no componente curricular de matemática quando o aluno realiza a comparação das imagens, observando os detalhes dela, a conservação das quantidades que mudam de conjunto e permanecem sempre a mesma quantidade, a classificação pois elas são separadas de quatro em quatro/ de oito em oito, quando os animais das cartas são nomeados e recebem substantivos próprios, adjetivos, frases, aliamos o material ao componente curricular de português, ampliando os desafios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou responder como as atividades lúdicas podem contribuir para intensificar a aprendizagem dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE. O ponto de partida foram os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola do campo do Ensino Fundamental I, que num levantamento inicial, por meio de observações, apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento do estudo foi perceptível a importância da articulação entre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no planejamento do AEE, tornando o processo educativo como processo pertencente à aprendizagem pedagógica. As habilidades trabalhadas foram adaptadas para os alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando-lhes diferentes momentos por meio da ludicidade. Também levou em consideração as diversas maneiras de aprender de acordo com as afinidades, interesses, dificuldades e individualidades de cada aluno, tendo como documento norteador o PEI, os registros fotográficos e as anotações no diário de campo.

O papel da pesquisadora, neste caso, foi o de observar de forma ativa e reflexiva, questionando constantemente como as situações observadas podem ser compreendidas e transformadas em práticas inclusivas e desafiadoras. Ao analisar as práticas de inclusão, é importante considerar as especificidades de cada aluno. A inclusão não é um processo único para todos, mas deve ser adaptada às necessidades individuais de cada um.

A pesquisa de campo permitiu uma visão dessas especificidades, possibilitando a formulação de estratégias pedagógicas mais direcionadas, considerando a interação entre os alunos, o respeito mútuo, a autonomia para promover o direito à educação.

A partir das observações foi possível implementar mudanças que podem melhorar a qualidade da aprendizagem, tornando-a acessível para as pessoas. Isso envolve não apenas ajustes pedagógicos, mas também mudanças na postura da comunidade escolar e no desenvolvimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. O processo de pesquisa de campo foi importante para aproximar-se da realidade da educação inclusiva de maneira crítica e consciente. O resultado esperado

foi o aperfeiçoamento da prática docente e o fortalecimento do compromisso com a educação inclusiva e o direito à educação para todos.

A elaboração do recurso educacional a partir das necessidades e interesses dos alunos mostrou-se eficaz e contribuiu para a intensificação da aprendizagem e provocou mudanças no comportamento dos alunos. Todos eram alunos introspectivos que possuíam limitações na autonomia e nas interações. Possuíam resistência a materiais impressos, livros de história infantil, acesso a escrita/números. Contudo, com a utilização das atividades organizadas, no planejamento, os alunos perceberam que eram capazes de realizá-las.

O formato lúdico da atividade tornou o aprendizado acessível e menos frustrante, favorecendo o engajamento e a autoconfiança dos alunos independentes da especificidade apresentada por eles. As atividades realizadas em grupos incentivavam a socialização e o respeito às regras promovendo o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O lúdico diminuiu a pressão e a frustração associadas às dificuldades acadêmicas, tornando a escola um ambiente mais acolhedor. Quando os alunos realizavam as comparações estavam desenvolvendo diversas habilidades de atenção, percepção visual e categorização de forma lúdica e estruturada. Essa experiência tornou-se mais acessível e envolvente para os alunos com TDAH, Transtorno com prejuízo na leitura/escrita, deficiência intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo realizadas com êxito por todos os alunos do AEE.

A realização da pesquisa demonstrou que os jogos lúdicos, neste caso, o “Desafio Animal”, pode ser utilizado com alunos de outras séries, alfabetizados ou não, podendo ser adaptado para as atividades de acordo com a faixa etária dos alunos. O potencial lúdico, aliado ao pedagógico conforme analisado neste estudo, necessita estar presente na vida dos alunos, principalmente dos que possuem necessidades educacionais específicas.

Diante dos resultados da pesquisa é fundamental o desenvolvimento de atividades lúdicas na prática pedagógica pois, o jogo é um material que tem potencial para ser utilizado com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, de modo que atenda suas necessidades específicas, proporcionando iguais oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a flexibilidade das propostas possibilitou que os alunos fossem incentivados a pensar de diferentes maneiras, favorecendo a ampliação de suas habilidades cognitivas e sociais.

Dessa forma, os resultados obtidos reforçam a importância de estratégias diversificadas e a eficácia dos recursos pedagógicos lúdicos para estimular o raciocínio lógico e a flexibilidade cognitiva dos alunos, principalmente, daqueles que frequentam o AEE. Acredita-se que o uso desse material contribuirá para a escolarização e para o desenvolvimento dos alunos, promovendo uma educação equitativa, eficaz para o desenvolvimento cognitivo e de sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre :Artmed, 2014.

ANJOS, R. C. A. A. **A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2024.

AVANÇO, L. D. **Jogo e educação: resgate do paradigma socrático**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, Rio Pomba (MG), 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/psico/Downloads/Produto%20educacional%20PEI\(1\).pdf](file:///C:/Users/psico/Downloads/Produto%20educacional%20PEI(1).pdf). Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentando sua oferta no âmbito da educação especial. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2023.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MONTANO, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/psico/Downloads/FAVERO.%20PANTOJA.%20MONTANO.%20Atendimento%20Educacional%20Especializado.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. 1. ed. São Paulo: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-3.

IVIC, I.; VYGOTSKY, L. S. **Coleção Educadores MEC**. 1. ed. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINIAK, V. L.; OLIVEIRA, R. C. S.; SILVA, F. O. A. Mapeamento dos produtos educacionais elaborados na linha de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *In*: CALEGARI-FALCO, M. A. (Org.). **Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023, p. 124-132.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117- 128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2024.

PASQUALINI, J.; LAZARETTI, L. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. **Polyphonía**, v. 32/2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70895/37585>. Acesso em: 1 fev. 2025.

PEREIRA, M. M. R. L. **Atendimento educacional especializado: o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - a Universidade de Taubaté, Taubaté (SP), 2021. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2021/Maria-Meirerose-Rodrigues-de-Lima-Pereira.pdf>. Acesso em: jul. 2024.

PRESTES, Z. R. S. **As traduções de Vygotsky no Brasil**: um estudo sobre as concepções de linguagem. Niterói (RJ): Ed.UFF, 2012.

PRESTES, Z. R. S. **Vygotsky e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2010.

PRESTES, Z. R. S. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - representações no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série inclusão escolar).

SPURIO, M. S. **Jogos digitais na atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, 2019. Disponível em: [https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/23100/1/Mara%20Spurio%20-%20UNOPAR%20-%20Dissertacao%20BIBLIOTECA%20FICHA%205%204%202019%20\(1\).pdf](https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/23100/1/Mara%20Spurio%20-%20UNOPAR%20-%20Dissertacao%20BIBLIOTECA%20FICHA%205%204%202019%20(1).pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

VIANNA, M. M.; PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. A. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2011, **Anais [...]**, Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf. Acesso em 27 jul. 2023.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas Às Pessoas Com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Ed. UNIOESTE, 2022. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 9 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e pedagogia).

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
- 1

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Caro aluno (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: A ludicidade como desafio e possibilidades de aprendizagem, no atendimento educacional especializado - AEE , realizada pelo mestrande Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel , do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Martiniaki. Esta pesquisa objetiva: Disponibilizar atividades educacionais, que contemplam as diversas especificidades dos educandos, público alvo da diversidade escolar e inclusão para a consolidação da aprendizagem. Ao aceitar participar desta pesquisa, você terá que realizar as atividades propostas que terão caráter lúdico, através de jogos e ou brincadeiras, realizadas durante o atendimento educacional realizado nesta instituição no mesmo período da aula.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Os benefícios que esperamos com o estudo é propor práticas pedagógicas aos professores para potencializar os conteúdos da área da ludicidade e aprendizagem.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (42) 3220-3108, ou ainda, com a mestrande Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel, correio eletrônico: (42)99870-7933, ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Martiniaki, correio eletrônico: (42)99110922.

Para tanto, convidamos V. S.^a a participar da pesquisa como colaborador da mesma. Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com prática e formação de professores na área da ludicidade e da aprendizagem. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição. Atenciosamente,

Declarante:

Eu, _____ inscrito(a) no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa, concordo e autorizo que meu filho(a) _____, poderá participar da pesquisa: A ludicidade como desafio e possibilidades de aprendizagem, no atendimento educacional especializado - AEE. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a participação do meu filho(a), sem causar prejuízos a ele e aos demais envolvidos, visto que a sua identidade será preservada. A pesquisadora me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do Responsável pelo Participante

nº documento de identidade

Assinatura do Pesquisador

nº documento de identidade

Assinatura do orientador

nº documento de identidade

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
- 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - *modelo*

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos)

Eu Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Martiniaki. Convido você a participar do estudo: A ludicidade como desafio e possibilidades de aprendizagem, no atendimento educacional especializado - AEE. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendo disponibilizar atividades educacionais, que contemplam as diversas especificidades dos educandos, público alvo da diversidade escolar e inclusão para a consolidação da aprendizagem. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras **crianças** participantes desta pesquisa tem entre 8 a 11 de anos de idade. A pesquisa será feita na, Escola professora Ida Albach na Colônia Quero- Quero, onde os participantes que são as crianças, farão atividades lúdicas com jogos, brincadeiras e brinquedos, visando à aprendizagem. Para isso, será usado (**diversificado material**), ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer (**riscos mínimos/previsíveis**). Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante porque contribuirá na construção de diferentes materiais que auxiliarão na aprendizagem de outras crianças. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados (**explicação da divulgação dos resultados**), mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

E _____, aceito participar da pesquisa (A ludicidade como desafio e possibilidades de aprendizagem, no atendimento educacional especializado - AEE). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Palmeira, 15 de setembro de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Endereço Rua Ermínio Ribeiro número 23 CEP 84130- 000 <i>Email:</i> psicopedagogaalexandra@gmail.com	CEP/CCS/UFPB Campus I - Cidade Universitária 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB L (83) 3216-7791 – <i>E-mail:</i> comitedeetica@ccs.ufpb.br