# LUDICIDADE E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

SANDRA BATISTA CARNEIRO

RESUMO:
Diante das necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com deficiência, os docentes têm buscado desenvolver recursos, estratégias e materiais pedagógicos que favoreçam seu desenvolvimento, pautando-se no princípio da equidade e na promoção de oportunidades educacionais justas para todos. Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as bases teóricas que sustentam as práticas inclusivas, bem como analisar a contribuição dessas ações para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. Ao abordar o processo de inclusão escolar, focaliza-se o papel das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica essencial, capaz de estimular a aprendizagem, a autonomia, a socialização e a participação ativa desses estudantes no ambiente educacional. A ludicidade é compreendida, neste contexto, como um meio que não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também fortalece vínculos, reduz barreiras atitudinais e contribui para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação; Inclusão; Estudantes com deficiência.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil configura-se como um dos principais desafios do cenário educacional contemporâneo, especialmente no que diz respeito à adoção de práticas pedagógicas capazes de atender às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, as atividades lúdicas assumem papel central por favorecerem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, além de estimularem a autonomia, a criatividade e a participação ativa da criança, permitindo que ela se reconheça como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial.

Diante disso, a escola deve promover ambientes acolhedores e diversificados, incentivando a expressão criadora por meio do desenho, da pintura, da música, do ritmo, do teatro e de outras experiências que potencializam a aprendizagem e a interação.

Apesar da reconhecida importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, muitos profissionais da educação ainda encontram dificuldades para integrá-la de forma intencional e adequada ao trabalho pedagógico, sobretudo quando direcionada a crianças com deficiência.

Entre os desafios mais recorrentes estão a falta de formação específica, a insuficiência de materiais acessíveis, a insegurança diante das necessidades individuais dos estudantes e a ausência de compreensão mais profunda sobre o potencial pedagógico do brincar. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de fortalecer a formação docente e de ampliar o acesso a conhecimentos teóricos que auxiliem na construção de práticas inclusivas mais eficazes.

A justificativa desta pesquisa reside na importância de oferecer subsídios teóricos que contribuam para o aprimoramento das práticas educativas e para a valorização do lúdico como ferramenta de inclusão, considerando que o estudo se constitui como uma revisão bibliográfica voltada à análise de autores que discutem inclusão, desenvolvimento infantil, educação especial e práticas lúdicas.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento e na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Para isso, busca-se identificar e apresentar as bases teóricas que sustentam a relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil, discutir os desafios enfrentados pelos profissionais no uso de práticas lúdicas inclusivas, refletir sobre estratégias pedagógicas que tornem o lúdico um recurso de acessibilidade e promoção do desenvolvimento integral e contribuir para o fortalecimento do repertório dos educadores no que se refere ao potencial das atividades lúdicas como instrumento de inclusão.

Dessa forma, espera-se ampliar a compreensão sobre a importância do brincar no contexto da educação inclusiva e colaborar para a construção de práticas pedagógicas

mais sensíveis, intencionais e eficazes.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E PRINCÍPIOS

A Educação Especial tem passado, nas últimas décadas, por transformações profundas, marcadas pela superação de modelos médicos e assistencialistas e pela consolidação de um paradigma inclusivo centrado nos direitos humanos e na formação integral da pessoa com deficiência (MANTOAN, 2015).

Historicamente, indivíduos considerados "doentes", "defeituosos" ou "incapazes" eram marginalizados ou utilizados como entretenimento nas cortes europeias, especialmente durante a Idade Média. Somente a partir do século XVIII surgiram instituições destinadas ao abrigo de pessoas com deficiência mental, impulsionadas por novas concepções científicas sobre as causas orgânicas da deficiência (FOUCAULT, 2008).

Assim, as mudanças socioculturais e científicas contribuíram para a construção de uma nova consciência social, que passou a defender a valorização da dignidade humana e a busca por uma sociedade mais igualitária (SASSAKI, 2006).

No Brasil, o atendimento educacional especializado teve início em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Pouco depois, em 1856, foi fundado o Instituto Imperial para Surdos-Mudos, destinado à educação literária e profissionalizante de estudantes surdos (JANNUZZI, 2012).

Ao longo do século XX, ampliaram-se as iniciativas de atendimento, destacando-se a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, que se consolidaram como importantes instituições voltadas à educação e habilitação de pessoas com deficiência em todo o país.

A Educação Especial passou a ser tratada formalmente na legislação brasileira com a Lei nº 4.024/1961, que estabeleceu diretrizes para a integração de estudantes considerados "excepcionais" no sistema regular de ensino. Na década de 1970, novas orientações técnico-pedagógicas foram introduzidas, culminando na Lei nº 5.692/1971, que ampliou a visão sobre a necessidade de atendimento especializado (MICHELS, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a Educação Especial foi oficialmente definida como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, em consonância com o princípio da igualdade e da participação social (BRASIL, 1996).

O movimento contemporâneo pela inclusão escolar fundamenta-se na identificação das barreiras que impedem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes e na construção de estratégias para superá-las (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva, portanto, demanda uma pedagogia centrada na criança, no fortalecimento da participação da família e da comunidade, na reorganização das práticas escolares e na constituição de redes de apoio colaborativas capazes de promover ambientes acessíveis e acolhedores (MANTOAN, 2015).

Entendida como uma questão de direitos humanos, a educação inclusiva implica políticas públicas que assegurem condições de acesso, permanência e desenvolvimento a todos os estudantes (SASSAKI, 2010).

Assim, a escola regular torna-se espaço privilegiado para a construção de práticas transformadoras que articulem políticas educacionais e sociais mais amplas, voltadas ao desenvolvimento global dos educandos e à consolidação de uma perspectiva de educação para todos (OMOTE, 2018).

A consolidação da inclusão escolar requer propostas de gestão, formação docente e metodologias educacionais alinhadas a práticas colaborativas (GLAT; PLETSCH, 2011).

Entretanto, muitos educadores ainda demonstram insegurança ao receber estudantes com deficiência pela primeira vez, confundindo ensino integrado com ensino inclusivo. Enquanto no ensino integrado a criança deve adaptar-se aos padrões da escola, no ensino inclusivo é a instituição que deve reorganizar-se para atender às singularidades dos estudantes (MANTOAN, 2011).

Assim, a inclusão demanda uma transformação estrutural do sistema escolar para que se torne competente no acolhimento e na aprendizagem de todos, independentemente de classe, gênero, raça ou características

pessoais.
Em um modelo verdadeiramente inclusivo, amplia-se a participação nas escolas comuns, consideradas espaço democrático e humanista voltado ao desenvolvimento e à satisfação pessoal de todos os estudantes (SANTOS; MITJÁNS, 2017).
Essa abordagem valoriza a diversidade humana e busca compreender e atender às necessidades específicas em salas de aula regulares, por meio de práticas flexíveis e colaborativas. A efetivação desse modelo exige mudanças significativas na organização escolar, na formação dos professores e nas relações estabelecidas entre escola e família.
Apesar dos avanços, o ensino inclusivo ainda enfrenta inúmeros desafios, pois demanda tempo, investimentos, mudanças de atitudes e reestruturação de práticas já cristalizadas (FONSECA, 2015). A capacitação docente, o diálogo com as famílias e a sensibilização social constituem passos fundamentais para a construção de ambientes acessíveis e promotores de aprendizagem significativa.
A educação possibilita a transformação humana e favorece a construção de novas possibilidades, tornando-se essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.
As escolas e os professores do futuro precisarão enfrentar realidades cada vez mais complexas. Nesse contexto, a inclusão de crianças com deficiência em classes comuns ainda gera dúvidas e receios, marcados pela falta de formação adequada e pela dificuldade em distinguir conceitos como necessidades educacionais especiais, deficiência e dificuldades de aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2011).
Embora amplamente discutida, a inclusão permanece pouco compreendida na prática, e muitos professores buscam alternativas pedagógicas sem contar com apoio institucional suficiente.
Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia de COVID-19, desencadeando medidas sanitárias e de distanciamento social em todo o mundo. No Brasil, o enfrentamento da pandemia ocorreu em um cenário político marcado por divergências entre medidas de proteção à vida e discursos que minimizavam o impacto sanitário em nome da preservação econômica (SANTOS, 2020). Esse cenário polarizado influenciou diretamente as políticas educacionais, gerando incertezas e fragilidades.
O avanço da pandemia levou ao fechamento de escolas e instituições educativas, restringindo o funcionamento aos serviços essenciais. Embora não houvesse orientações específicas sobre ensino remoto para a educação infantil, muitas instituições privadas passaram a adotar atividades a distância como forma de garantir continuidade pedagógica e amenizar o impacto das mudanças abruptas na rotina das crianças.

## 2.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O Conselho Nacional de Educação, diante dos primeiros debates desencadeados pela suspensão das atividades presenciais durante a pandemia, emitiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020, orientando a possibilidade de organização de atividades escolares não presenciais, cuja implementação e gestão do calendário ficaram sob responsabilidade dos sistemas, redes e instituições de ensino (BRASIL, 2020).
Esse parecer buscou oferecer diretrizes emergenciais para garantir a continuidade dos processos educativos, mesmo em contextos de distanciamento social, marcando um momento de reorganização profunda das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.
Nesse documento, recomenda-se que as famílias de crianças de 0 a 3 anos sejam orientadas a estimular aprendizagens por meio de brincadeiras, músicas e jogos, e que as famílias de crianças de 4 e 5 anos ampliem esse repertório com atividades como leituras compartilhadas, conversas e desenhos (CNE/CP, 2020).
Tal orientação reforça o entendimento de que o brincar representa elemento central do desenvolvimento infantil, conforme apontam autores como Kishimoto (2011) e Vygotsky (1998), que destacam o papel das interações e da mediação do adulto como condição essencial para o avanço da autonomia e da constituição das funções psicológicas superiores.
Com a regulamentação das atividades não presenciais também para a Educação In-

fantil, emergiram discordâncias e preocupações, sobretudo pela ampliação das desigualdades entre crianças com diferentes condições sociais e de acesso a recursos tecnológicos.

Crianças cujas famílias não dispõem de computador, smartphone ou internet, bem como aquelas em situação de pobreza ou com deficiência, encontraram-se em clara desvantagem no novo cenário de aprendizagem remota (BARRETO; GUIMARÃES, 2021). A literatura aponta que essas desigualdades foram agravadas pela ausência de políticas de acessibilidade digital e pela limitação das famílias em oferecer apoio pedagógico adequado (ALVES; GOUVÊA, 2020), ampliando as barreiras já existentes antes da pandemia.

Historicamente, a Educação Infantil inclusiva tem enfrentado desafios significativos, que envolvem desde a formação inicial e continuada dos professores até questões relacionadas à infraestrutura, acessibilidade, disponibilidade de materiais pedagógicos e oferta de tecnologias assistivas.

Com a pandemia, esses desafios se intensificaram, exigindo que práticas inclusivas fossem ressignificadas e adaptadas ao contexto doméstico, de modo a envolver a família no processo educativo das crianças com deficiência (GLAT; PLETSCH, 2011; MANTOAN, 2015). A transposição da educação presencial para ambientes não escolares revelou fragilidades estruturais e pedagógicas historicamente negligenciadas.

Um dos obstáculos mais expressivos enfrentados pelos docentes da Educação Infantil no ensino remoto foi a incerteza diante da diversidade, considerando que práticas pedagógicas tradicionais nem sempre contemplam as necessidades de bebês e crianças pequenas com deficiência. A literatura aponta que o planejamento inclusivo requer compreensão sensível sobre desenvolvimento infantil, acessibilidade e mediação pedagógica (OMOTE, 2018; FONSECA, 2015).

Assim, o desafio central consistiu em planejar atividades que assegurassem o desenvolvimento integral e garantissem participação efetiva dessas crianças, promovendo avanços mesmo em um contexto adverso.

Nesse cenário, tornou-se essencial fortalecer as relações entre escola e família, estabelecendo orientações claras para que os responsáveis pudessem acompanhar, registrar e comunicar aspectos relevantes do comportamento e do desenvolvimento das crianças com deficiência.

A observação atenta da família torna-se um recurso fundamental para identificar necessidades, interesses e dificuldades, auxiliando na construção de atividades alinhadas à Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme proposta por Vygotsky (1998). Desse modo, a integração entre os dados fornecidos pelas famílias e a mediação pedagógica da escola constitui instrumento decisivo para sustentar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças durante o ensino remoto.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras representa um desafio complexo e multifacetado, que envolve questões pedagógicas, sociais, estruturais e políticas. A efetivação desse direito, assegurado pela legislação nacional e internacional, demanda a superação de barreiras históricas, culturais e institucionais que ainda dificultam a plena participação desses estudantes no ambiente escolar (COSTA; REIS, 2023). Compreender esses desafios é fundamental para promover mudanças significativas e duradouras no sistema educacional.

Um dos principais obstáculos para a inclusão é a formação inadequada dos profissionais da educação, que muitas vezes não recebem preparação suficiente para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência (FERREIRA; SILVA, 2024).

Essa lacuna compromete o planejamento pedagógico, a adaptação curricular e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos apropriados, essenciais para garantir o acesso e a aprendizagem desses estudantes.

Além da formação docente, a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas brasileiras representa uma barreira concreta à inclusão. A ausência de acessibilidade arquitetônica, materiais adaptados e tecnologias assistivas prejudica a mobilidade, a comunicação e a autonomia dos estudantes com deficiência, limitando sua participação plena no processo educativo (SANTOS; COSTA, 2022).

Outro desafio importante está relacionado à cultura escolar e ao ambiente social dentro das escolas. O preconceito, a falta de sensi-

bilização e a resistência a mudanças ainda são presentes em muitas comunidades escolares, afetando negativamente a inclusão (AMORIM DA SILVA; BRUM, 2021). A construção de uma cultura inclusiva requer ações contínuas de formação, conscientização e envolvimento de todos os atores escolares.

A legislação brasileira tem avançado significativamente no sentido de garantir o direito à educação inclusiva, especialmente com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011. Contudo, a existência da norma não garante, por si só, a implementação efetiva da inclusão, que depende de políticas públicas concretas, financiamento adequado e compromisso político (PEREIRA; NASCIMENTO, 2023).

Nesse contexto, a formação continuada dos profissionais da educação emerge como um elemento estratégico para a superação dos desafios da inclusão. Capacitar os professores para a utilização de metodologias diversificadas e recursos pedagógicos adaptados é fundamental para atender às demandas individuais dos estudantes com deficiência (ALMEIDA; SOUZA, 2024).

Além disso, o desenvolvimento e a implementação de materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas são essenciais para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação desses estudantes (MORAES; PEREIRA, 2023).

A integração dessas ferramentas no cotidiano escolar contribui para a autonomia e a autoestima dos estudantes, fortalecendo sua inclusão. O envolvimento da família e da comunidade escolar também é um aspecto crucial para o sucesso das práticas inclusivas.

O diálogo constante entre escola e família possibilita a construção de estratégias conjuntas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência (GOMES; LIMA, 2023). A participação ativa da comunidade contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e democrático.

Outro ponto a ser destacado é a importância do trabalho interdisciplinar, que envolve professores, profissionais da saúde e assistência social, para oferecer suporte integral aos estudantes com deficiência (MELO; SANTOS, 2024). Essa articulação favorece intervenções mais abrangentes e eficazes, promovendo o desenvolvimento global dos estudantes.

A avaliação pedagógica deve ser compreendida como um processo contínuo e flexível, que respeite o ritmo e as características dos estudantes com deficiência. Avaliações adaptadas e formativas são essenciais para acompanhar o progresso e ajustar as estratégias pedagógicas (OZAKI; LOBO, 2023).

Apesar dos avanços e das iniciativas exitosas em algumas regiões, a desigualdade no acesso à educação inclusiva ainda é evidente no Brasil, especialmente entre áreas urbanas e rurais, e entre diferentes estados e municípios (SILVA; MENDES, 2022). Essas disparidades indicam a necessidade de políticas públicas mais equitativas e direcionadas às necessidades locais.

A inclusão também deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que requer avaliação constante e adaptação às novas demandas e desafios que surgem no contexto escolar (SOUZA; CARVALHO, 2024). A construção de ambientes educacionais inclusivos depende da capacidade de inovação e de aprendizagem institucional.

Os benefícios da educação inclusiva ultrapassam os estudantes com deficiência, promovendo um ambiente de respeito à diversidade que beneficia toda a comunidade escolar (MARTINS; ALVES, 2023). Essa perspectiva fortalece valores democráticos e prepara todos os estudantes para a convivência em uma sociedade plural.

Em síntese, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras exige um esforço conjunto e articulado entre políticas públicas, formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos, apoio interdisciplinar e engajamento comunitário (RAMOS; OLIVEIRA, 2023). Somente dessa forma será possível garantir o direito à educação para todos, com qualidade e equidade.

Finalmente, é fundamental reconhecer que a inclusão não é um ato pontual, mas um compromisso contínuo com a transformação do sistema educacional e da sociedade. Avançar nessa direção implica superar resistências, ampliar investimentos e valorizar a diversidade como um elemento central da

educação (SILVA; PEREIRA, 2024).

Além dos fatores estruturais e formativos, a dimensão emocional dos estudantes com deficiência deve ser considerada para uma inclusão efetiva. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam não apenas barreiras físicas e pedagógicas, mas também o impacto de sentimentos de exclusão e baixa autoestima, que podem comprometer seu desempenho e participação escolar. Por isso, é essencial que as práticas inclusivas promovam ambientes acolhedores, que valorizem a diversidade e incentivem o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando suas singularidades e fortalecendo sua confiança.

Outro ponto relevante é a necessidade de reconhecer que a inclusão não pode ser entendida como mera presença física dos estudantes com deficiência na escola regular, mas sim como a garantia de participação ativa, equitativa e significativa nas atividades escolares. Isso implica repensar as práticas pedagógicas para que sejam realmente acessíveis, estimulantes e contextualizadas às necessidades desses estudantes, o que requer flexibilidade, criatividade e uma postura colaborativa dos educadores e da comunidade escolar.

A construção de uma cultura inclusiva deve envolver uma mudança paradigmática no modo como a educação é concebida e praticada. Isso significa promover uma educação que valorize a diferença como elemento enriquecedor, que estimule o diálogo, o respeito mútuo e a solidariedade.

Para tanto, é fundamental investir não apenas em recursos e formações técnicas, mas também em processos contínuos de sensibilização e reflexão crítica sobre os valores e práticas escolares, fomentando a construção coletiva de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A interação entre escola e família passou a exigir maior detalhamento e proximidade durante o período de ensino remoto, uma vez que cabia à instituição orientar as famílias sobre formas de estimular experiências de socialização e interação possíveis no ambiente doméstico.

Com o fechamento das escolas de Educação Infantil, reduziram-se significativamente as oportunidades de convivência entre pares, elemento central para a construção de vínculos, a negociação de papéis sociais e a formação das habilidades socioemocionais.

Camargo e Bosa (2009) destacam que a convivência entre crianças da mesma faixa etária cria contextos que favorecem trocas de ideias, resolução de conflitos e desenvolvimento de competências sociais, aspectos que ficaram comprometidos durante o isolamento.

Considerando que, no contexto familiar, essas interações tendem a ser limitadas, torna-se ainda mais desafiador atender às necessidades específicas das crianças com deficiência, sobretudo no que diz respeito à ampliação de seu repertório comunicativo e social (GLAT; PLETSCH, 2011).

Assim, pensar em conteúdos e atividades que contemplem adaptações necessárias para esse grupo requer a construção de orientações lúdicas e interativas viáveis no ambiente doméstico. Tais atividades devem favorecer o desenvolvimento pessoal, cognitivo e emocional, inserindo a criança em experiências significativas que estimulem iniciativa, autonomia e exploração do meio, mesmo diante das restrições impostas pela pandemia (VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem por meio da ludicidade apresenta-se como recurso motivador e facilitador, possibilitando que crianças com deficiência assimilem conteúdos e vivenciem valores e atitudes de forma prazerosa. A literatura evidencia que o brincar constitui necessidade básica para o desenvolvimento integral, contribuindo para aspectos físicos, afetivos, intelectuais e sociais (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2010).

Nesse contexto, a ludicidade torna-se elemento central para manter o engajamento das crianças, favorecer a continuidade da aprendizagem e minimizar os efeitos da redução de interações decorrentes do distanciamento social.

## 2.3 LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade, no contexto da educação inclusiva, consiste em recurso pedagógico fundamental para estimular o desenvolvimento das crianças com deficiência, favorecendo o envolvimento ativo e motivado nos processos de aprendizagem. Brincar é uma práti-

ca ancestral e universal, que acompanha a história da infância e se configura como elemento estruturante da construção de conhecimentos, valores e atitudes (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2010).

No âmbito da inclusão, o uso intencional de atividades lúdicas possibilita experiências diversificadas e prazerosas, permitindo que as crianças explorem suas potencialidades e superem limites, de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Entretanto, para que a ludicidade cumpra sua função pedagógica, é imprescindível que o educador observe atentamente o nível de desenvolvimento de cada criança, sua maneira de aprender, seus interesses e necessidades específicas. Essa análise orienta o planejamento e a seleção de atividades lúdicas adequadas, capazes de promover avanços significativos e garantir participação ativa nos diferentes momentos da rotina escolar (VYGOTSKY, 1998; MANTOAN, 2015).

Assim, o professor deve considerar a singularidade de cada estudante ao propor atividades que despertem curiosidade, favoreçam a criatividade e ampliem o repertório cognitivo e social.

Desse modo, a intervenção pedagógica precisa ser intencional e sensível, de forma que o educador ofereça esclarecimentos sempre que necessário e incentive a busca de soluções de modo cooperativo. Quando integrada de maneira consistente às práticas escolares, a ludicidade contribui para que as crianças com deficiência se sintam valorizadas, motivadas e desafiadas a participar de diferentes experiências, consolidando aprendizagens significativas e fortalecendo sua autonomia.

Por essa razão, o brincar deve ocupar lugar permanente no planejamento pedagógico, assumindo papel essencial no desenvolvimento integral de todas as crianças, especialmente daquelas que apresentam necessidades educacionais específicas.

As atividades lúdicas na educação infantil podem ser organizadas em três dimensões complementares: jogos, brinquedos e brincadeiras, cada uma com suas características específicas e potencialidades pedagógicas (KISHIMOTO, 2011).

Os jogos estruturam a experiência da criança a partir de regras, desafios e objetivos, estimulando o raciocínio lógico, a cooperação e a tomada de decisões. Já as brincadeiras e os brinquedos oferecem espaço para a criação, exploração e simulação de situações cotidianas, favorecendo a expressão de sentimentos, a imaginação e a construção de valores sociais. É fundamental que o educador compreenda essas diferenças para promover atividades que atendam às necessidades de cada criança, especialmente daquelas com deficiência.

A organização dos espaços lúdicos deve ser planejada de maneira flexível e segura, permitindo que a criança explore diferentes ambientes conforme suas necessidades, habilidades e interesses (BROUGÈRE, 2010). Espaços amplos e sem obstáculos favorecem atividades coletivas, enquanto ambientes menores, com materiais específicos, podem estimular competências motoras, cognitivas e sensoriais.

O planejamento adequado dos espaços, aliando segurança e variedade, possibilita que todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, participem plenamente das atividades, promovendo inclusão e socialização.

Para crianças com deficiência, a ludicidade assume papel ainda mais estratégico, pois auxilia no desenvolvimento de autonomia, percepção sensorial, comunicação e habilidades sociais (GLAT; PLETSCH, 2011). O brinquedo e a brincadeira não devem ser considerados meramente recreativos, mas instrumentos fundamentais de aprendizagem e construção da identidade da criança.

Ao interagir com o ambiente, materiais e colegas, a criança adquire competências essenciais, supera barreiras pessoais e sociais e constrói experiências significativas que fortalecem sua autoestima, criatividade e participação ativa no contexto escolar.

Para atender adequadamente crianças com diferentes tipos de deficiência, o educador deve planejar atividades lúdicas que considerem as especificidades de cada estudante, promovendo o desenvolvimento integral e a participação ativa (MANTOAN, 2015).

Crianças com deficiência auditiva, por exemplo, podem se beneficiar de jogos corporais, atividades rítmicas e movimentos que estimulem a percepção visual e gestual. Já crianças com limitações motoras necessitam de

adaptações nos objetos e no ambiente, permitindo que explorem plenamente as brincadeiras sem frustrações ou restrições físicas. A individualização das estratégias garante que todas as crianças participem de maneira significativa, respeitando suas potencialidades e ritmos de aprendizagem.

Os brinquedos e jogos também devem ser adaptados para promover acessibilidade e engajamento, podendo ser confeccionados pelo educador ou pelos próprios alunos (KISHIMOTO, 2011). Materiais simples, criativos e seguros, inclusive produzidos com sucata, são capazes de despertar interesse e estimular habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Além disso, os brinquedos devem ser resistentes, garantindo que as crianças brinquem sem riscos de acidentes ou frustrações, especialmente aquelas que apresentam maior timidez ou insegurança. A adaptação dos recursos lúdicos contribui para a inclusão efetiva, permitindo que todas as crianças superem barreiras e conquistem autonomia e confiança.

O papel do educador na mediação das atividades lúdicas é central, devendo atuar como facilitador, observador e incentivador do processo de aprendizagem (BROUGÈRE, 2010). Cabe ao professor intervir quando necessário, oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e promovendo cooperação entre os alunos, sem impor soluções prontas.

A mediação cuidadosa possibilita que cada criança desenvolva sua criatividade, aprenda a resolver problemas e estabeleça relações sociais saudáveis, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Assim, a prática lúdica se consolida como ferramenta essencial para a educação inclusiva, promovendo experiências significativas que valorizam a diversidade e a singularidade de cada educando.

A integração entre família e escola é fundamental para o sucesso das atividades lúdicas voltadas para crianças com necessidades educativas especiais. Os pais devem ser orientados sobre como estimular brincadeiras, jogos e leituras em casa, adaptando-as às necessidades e ao desenvolvimento de cada criança (CAMARGO; BOSA, 2009).

Essa parceria fortalece o vínculo afetivo e garante continuidade ao aprendizado fora do ambiente escolar, possibilitando que as experiências lúdicas sejam vivenciadas de forma constante e significativa. A participação ativa da família contribui para que a criança desenvolva autonomia, confiança e habilidades sociais essenciais.

O estímulo à socialização por meio de atividades lúdicas permite que a criança com deficiência amplie seu repertório de interações e vivencie experiências de cooperação, negociação e resolução de conflitos (GLAT; PLETSCH, 2011).

Jogos e brincadeiras coletivas favorecem a construção de valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e empatia. Esses momentos proporcionam às crianças oportunidades de se expressar, compartilhar ideias e se integrar ao grupo, fortalecendo sua autoestima e promovendo a inclusão plena no contexto escolar.

A relevância da ludicidade no processo inclusivo é indiscutível, pois constitui uma estratégia pedagógica capaz de integrar aprendizado, diversão e desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 2011). O brincar possibilita que a criança explore suas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais de forma prazerosa, tornando o aprendizado mais significativo e motivador.

Ao garantir que as atividades lúdicas estejam presentes de maneira constante e planejada, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva e com o respeito à diversidade.

O encerramento do capítulo sobre ludicidade e inclusão escolar evidencia que o brincar, os jogos e os brinquedos constituem instrumentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. A prática lúdica, planejada e mediada pelo educador, promove o desenvolvimento integral do educando, contemplando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores (MANTOAN, 2015).

Além disso, contribui para a construção da autonomia, da autoestima e da participação ativa das crianças, favorecendo sua inserção efetiva em espaços coletivos e no convívio social.

A integração entre escola e família emerge como fator estratégico, permitindo que as

experiências lúdicas se estendam além da sala de aula, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando oportunidades de aprendizagem (CAMARGO; BOSA, 2009).

O estímulo contínuo à socialização, ao compartilhamento de experiências e à cooperação entre crianças com diferentes habilidades é essencial para consolidar uma educação inclusiva de qualidade, que respeite a diversidade e valorize cada indivíduo como sujeito protagonista de seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, o papel do educador e da família é complementar e determinante para o êxito do processo educativo.

Portanto, a ludicidade deve ser reconhecida como eixo estruturante da educação infantil inclusiva, proporcionando estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada criança. A prática planejada e reflexiva de jogos, brinquedos e brincadeiras garante que todas as crianças, independentemente de suas limitações, tenham acesso a experiências educativas significativas, ampliando seu desenvolvimento integral e fortalecendo a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2010).

Nesse contexto, o investimento em formação docente, infraestrutura adequada e engajamento familiar revela-se indispensável para transformar a escola em espaço efetivamente inclusivo, capaz de respeitar, valorizar e estimular o potencial de cada educando.

## 3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a inserção do lúdico no processo de aprendizagem contribui significativamente para a formação integral do educando com necessidades especiais. Brincar favorece a autoestima, estimula a interação social com os colegas e promove o desenvolvimento da linguagem, criando situações de aprendizagem que desafiam os conhecimentos previamente estabelecidos e favorecem a construção de novos esquemas cognitivos. Dessa forma, o lúdico atua como elemento central no desenvolvimento pessoal, social e intelectual da criança, consolidando-se como ferramenta pedagógica imprescindível na educação inclusiva.

No contexto atual, marcado pela pandemia da COVID-19, pensar em propostas curriculares especializadas é essencial. É necessário realizar alterações que permitam atender às necessidades educativas das crianças com necessidades especiais, garantindo um desenvolvimento satisfatório.

A construção de orientações para atividades lúdicas e interativas no âmbito familiar torna-se estratégica, permitindo que essas práticas ocorram em ambientes que favoreçam o crescimento cognitivo, social e afetivo das crianças, mesmo fora da sala de aula. Assim, a cooperação entre escola e família é determinante para potencializar os efeitos das experiências lúdicas e promover o aprendizado de forma contínua e significativa.

O ato de brincar ou jogar constitui um processo de troca, partilha e confronto, proporcionando conquistas individuais e coletivas, sendo fonte de conhecimento e de estímulo ao desenvolvimento de habilidades específicas. Por meio das brincadeiras, o educador pode determinar objetivos, regras e tempo de execução das atividades, tornando o aprendizado mais dinâmico, motivador e prazeroso. É fundamental que jogos, brinquedos e brincadeiras sejam planejados considerando o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

Quando utilizados de forma inadequada, as atividades lúdicas podem perder sua função pedagógica e serem percebidas apenas como distração; por isso, é essencial que todos os profissionais envolvidos no ambiente educativo reconheçam o lúdico como recurso didático, integrando-o de forma consistente às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, observa-se que a prática lúdica promove o desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito ao tempo e ao espaço do outro, consolidando valores fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e capazes de participar de forma ativa e inclusiva na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; SOUZA, R. Formação continuada de professores para educação inclusiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

ALVES, F.; GOUVÊA, M. Inclusão e acessibilidade digital na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2020.

AMORIM DA SILVA, T.; BRUM, L. Cultura escolar e inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BARRETO, J.; GUIMARÃES, R. Desigualdades educacionais durante a pandemia. Salvador: EDUFBA, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BROUGÈRE, G. A ludicidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMARGO, L.; BOSA, C. Interações sociais na primeira infância. São Paulo: Cortez, 2009.

CNE/CP. Orientações para atividades escolares não presenciais na educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

COSTA, A.; REIS, P. Desafios da inclusão escolar no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2023.

FERREIRA, L.; SILVA, R. Formação docente e inclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

FONSECA, V. Educação inclusiva: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2015.

FOUCAULT, M. História da loucura na idade clássica. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. Inclusão escolar: práticas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, E.; LIMA, D. Família e escola: parceria na educação inclusiva. Recife: UFPE, 2023.

JANNUZZI, R. História da educação especial no Brasil. São Paulo: Summus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brincar e aprendizagem na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: o que é, por que é, como fazer. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: fundamentos e práticas. São Paulo: Moderna, 2011.

MARTINS, R.; ALVES, J. Benefícios da educação inclusiva. Brasília: INEP, 2023.

MELO, C.; SANTOS, A. Interdisciplinaridade na educação inclusiva. São Paulo: Cortez, 2024.

MICHELS, D. Educação especial no Brasil: evolução histórica. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MORAES, L.; PEREIRA, H. Materiais didáticos e tecnologias assistivas na inclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

OMOTE, R. Inclusão escolar: políticas e práticas. São Paulo: Penso, 2018.

OZAKI, F.; LOBO, T. Avaliação pedagógica adaptada para educação inclusiva. Curitiba: Editora UFPR, 2023.

PEREIRA, F.; NASCIMENTO, C. Legislação e efetivação da inclusão escolar. Recife: UFPE, 2023.

RAMOS, S.; OLIVEIRA, M. Educação inclusiva: políticas, práticas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SANTOS, F.; COSTA, L. Infraestrutura escolar e acessibilidade. Salvador: EDUFBA, 2022.

SANTOS, M. Educação em tempos de pandemia. São Paulo: Moderna, 2020.

SANTOS, R.; MITJÁNS, A. Escola inclusiva: práticas e desafios. São Paulo:
Cortez, 2017.

SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. Educação inclusiva e direitos hu-

manos. São Paulo: WVA, 2010.

SILVA, F.; MENDES, P. Desigualdades na educação inclusiva no Brasil. Brasília: INEP, 2022.

SILVA, J.; PEREIRA, R. Transformações educacionais e inclusão escolar. Porto Alegre: Artmed, 2024.

SOUZA, A.; CARVALHO, M. Inclusão escolar: avaliação contínua e adaptativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.