



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**LUANA BEZERRA DE SOUSA**

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:  
percepção de educadores**

**JOÃO PESSOA – PB  
2020**

LUANA BEZERRA DE SOUSA

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:**  
percepção de educadores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Munique Massaro

JOÃO PESSOA – PB

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S7251 Sousa, Luana Bezerra de.

Ludicidade na educação infantil inclusiva: percepção de educadores / Luana Bezerra de Sousa. - João Pessoa, 2020.

94 f.

Orientação: Munique Massaro.  
TCC (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Ludicidade. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

LUANA BEZERRA DE SOUSA

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:**

percepção de educadores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Munique Massaro

Aprovada em: 30/11/2020

**BANCA EXAMINADORA**

*Munique Massaro*

Dra. Munique Massaro (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

*Izaura Maria de Andrade da Silva*

Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva (Examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

*Santuzza M. de F. P. da F.*  
Ma. Santuzza Mônica de França Pereira da Fonseca (Examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Primeiramente quero dedicar este trabalho a **Jesus**, o amado da minha alma. Ele é a força que me move todos os dias, concedendo-me coragem e ânimo para superar os desafios da vida. E a minha querida e extraordinária mãe **Denice**, por dedicar tanto de sua vida a mim. Meu maior exemplo de força, minha heroína, meu porto seguro e mais puro amor!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai e Criador, por sua total atuação em minha vida, fortalecendo-me e concedendo-me o suporte necessário para chegar até aqui. A jornada foi imensamente difícil, mas o Seu fôlego de vida que habita em mim possibilitou a realização dessa etapa tão importante na minha vida.

A minha preciosa e amada mãe Denice Bezerra; mulher guerreira, que me deu a vida e me transmitiu ensinamentos preciosos que levarei comigo por toda minha caminhada terrena. Mãezinha, a senhora é meu exemplo de força e coragem!

À Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela oportunidade de fazer esse curso. Aos professores e tutores que desempenharam papéis importantes nessa minha trajetória acadêmica, transmitindo as orientações e conhecimentos necessários para minha formação.

A minha orientadora Dra. Munique Massaro, por aceitar me conduzir neste percurso, e por todo o suporte dado durante esse intenso processo. Dra. Munique, a senhora foi um presente de Deus em minha vida. Cumpriu seu papel de orientadora com maestria, conduzindo-me muito bem a cada passo dado. Obrigada pela paciência, e por sua dedicação em meio às minhas inúmeras dúvidas e anseios! Obrigada por tudo!

E às preciosas colegas do curso de Pedagogia: Ana Patrícia; Keomma Xavier; Luana Raquel e Gisele Pereira, que mesmo de forma virtual, sempre estiveram presentes. Ao longo desses períodos estivemos conectadas em uma rede de ajuda mútua, o que nos fortaleceu e tornou possível a caminhada. Obrigada amoras queridas pela deliciosa companhia nessa difícil jornada!

E em especial, agradeço à Joyce Rayane, por me aguentar todos os dias, externando minhas preocupações e apreensões durante todo esse trajeto. Amiga, você é um ser de luz. Sua presença e imensa ajuda fizeram toda diferença em minha vida. Muito obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(FREIRE, 2002, p. 21)

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso discursa sobre a ludicidade utilizada como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, e especialmente no contexto da educação inclusiva. Logo, o objetivo geral da pesquisa é analisar a percepção de educadores a respeito das contribuições da ludicidade para educação inclusiva. Assim, como objetivos específicos busca-se compreender, na visão dos educadores, como a ludicidade pode atuar como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial e descrever quando e como esses educadores utilizam atividades lúdicas em suas rotinas diárias. Para tanto, primeiramente foi feito um estudo sobre as perspectivas históricas que envolvem a Educação Especial e educação inclusiva, bem como os conceitos e princípios que regem a modalidade de ensino. Em seguida, foi descrito os principais documentos oficiais que tratam da educação inclusiva no Brasil; e por fim, buscou-se identificar, por meio de contribuições de diversos autores, a importância do universo lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança e seus benefícios para um ensino inclusivo. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada neste trabalho foi uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Foi realizada uma pesquisa de campo com cinco educadoras de instituições de Educação Infantil de um município do sertão da Paraíba, no intuito de averiguar a compreensão dessas educadoras acerca da ludicidade, e como essas profissionais utilizam as atividades lúdicas em suas práticas cotidianas como recurso pedagógico para o processo educacional das crianças público-alvo da Educação Especial. A pesquisa abrangeu todas as escolas de Educação Infantil do respectivo município. Isto posto, para a coleta dos dados foi criado e aplicado um questionário de 14 perguntas. A aplicação do questionário ocorreu de forma on-line, por meio de e-mail e aplicativo de WhatsApp. Após a coleta dos dados, foi feita uma leitura e realizada uma pré-análise, e a partir disso, foram estabelecidas quatro categorias de análise de conteúdo, nas quais os dados foram agrupados e, em seguida, analisados sob à luz dos instrumentos legais e bibliográficos apresentados ao longo do trabalho. Destarte, verifica-se como resultado do estudo um panorama com diversas concepções dessas profissionais da educação, e ponderações acerca da introdução da ludicidade como proposta para uma educação inclusiva de qualidade, geradora de aprendizagens significativas e viabilizadora de desenvolvimento integral das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, conclui-se que as considerações apresentadas neste trabalho revelam que o lúdico é um recurso imprescindível em todos os espaços e tempos das instituições de Educação Infantil. Uma vez que esse instrumento contribui para a construção de conhecimentos de forma significativa, prazerosa e acessível para os alunos inseridos nessa fase educacional, e particularmente, para as crianças público-alvo da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Infantil. Ludicidade.

## ABSTRACT

This Course Conclusion Paper discusses the playfulness used as an instrument of learning and development in Early Childhood Education, and especially in the context of inclusive education. Therefore, the general objective of the research is to analyze the perception of educators regarding the contributions of playfulness to inclusive education. Thus, as specific objectives, we seek to understand, in the view of educators, how playfulness can act as a facilitator in the teaching-learning process of children targeted by Special Education and describe when and how these educators use playful activities in their daily routines. To this end, a study was first carried out on the historical perspectives that involve Special Education and inclusive education, as well as the concepts and principles that govern the teaching modality. Then, the main official documents dealing with inclusive education in Brazil were described; and finally, we sought to identify, through contributions from different authors, the importance of the ludic universe in the child's teaching-learning process and its benefits for inclusive education. In this perspective, the methodology used in this work was a descriptive research, with a qualitative approach. A field research was carried out with five educators from Early Childhood Education institutions in a municipality in the interior of Paraíba, in order to verify the understanding of these educators about playfulness, and how these professionals use playful activities in their daily practices as a pedagogical resource for the educational process of children target audience of Special Education. The research covered all kindergarten schools in the respective municipality. That said, a 14-question questionnaire was created and applied for data collection. The questionnaire was applied online, via email and WhatsApp application. After collecting the data, a reading was performed and a pre-analysis was carried out, and from that, four categories of content analysis were established, in which the data were grouped and then analyzed under the light of legal instruments and bibliographies presented throughout the work. Thus, as a result of the study, a panorama with various conceptions of these education professionals is verified, and considerations about the introduction of playfulness as a proposal for an inclusive quality education, generating significant learning and enabling the integral development of children with special educational needs. Thus, it is concluded that the considerations presented in this work reveal that playfulness is an essential resource in all spaces and times of early childhood education institutions. Since this instrument contributes to the construction of knowledge in a meaningful, pleasurable and accessible way for students inserted in this educational phase, and particularly, for children special education target audience.

**Keywords:** Inclusive education. Child education. Playfulness.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Especial x Educação Inclusiva: um breve percurso histórico, conceitos e princípios norteadores .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Educação Inclusiva no Brasil: o que dizem os documentos oficiais .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>A Criança e a Ludicidade no Processo de Ensino-Aprendizagem .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Concepções acerca da Criança e da Infância .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.2</b>	<b>O Universo Lúdico e a Aprendizagem da Criança.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.3</b>	<b>A Ludicidade como Ferramenta Pedagógica na Educação Inclusiva.....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>MATERIAL E MÉTODO DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>Campo Empírico.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>51</b>
<b>3.4</b>	<b>Instrumento e Procedimento de Coleta de Dados.....</b>	<b>52</b>
<b>3.5</b>	<b>Procedimento de Análise dos Dados .....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Materiais e Recursos Pedagógicos .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Atividades Lúdicas.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3</b>	<b>Atividades Lúdicas para crianças público-alvo da Educação Especial ...</b>	<b>65</b>
<b>4.4</b>	<b>Ludicidade e Educação Inclusiva: relação e objetivos .....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE TCC.....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) discorre sobre a ludicidade usada como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, em especial, no contexto da educação inclusiva.

No que tange à Educação Infantil, essa é uma etapa extremamente importante na vida da criança, pois é através dela que o caminho para o conhecimento é traçado, bem como são oferecidas à criança experiências singulares que atuarão diretamente no seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, afetivo e social.

Nesse sentido, acerca do conceito e finalidade que norteiam a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) traz em seu artigo 29, que a Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica, e tem como objetivo alcançar o desenvolvimento integral da criança, com idade entre zero e cinco anos de idade, nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

Essa fase educacional é distribuída da seguinte forma: as crianças de até três anos são atendidas em creches, e as crianças com idade entre quatro e cinco anos de idade, atendidas em pré-escolas. Diante disso, infere-se que o trabalho das instituições de Educação Infantil não se limita apenas à oferta de vagas, mas em oferecer uma educação de qualidade às crianças que iniciam seu processo educacional.

Outrossim, ao versar sobre educação inclusiva coloca-se em pauta a inserção de crianças público-alvo da Educação Especial, ou seja, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, juntamente com os demais alunos.

Destarte, é necessário compreender que essas crianças têm necessidades educacionais especiais que devem ser levadas em conta na hora de pensar e estabelecer um currículo escolar. Pois, esse deve englobar uma proposta pedagógica que esteja dentro da linguagem de cada criança e a singularidade que cada uma apresenta, do seu universo e do seu modo de ver o mundo.

Nesse cenário, convém lembrar que a vida de crianças com algum tipo de deficiência, vem sendo marcada por um longo processo de exclusão, preconceito e negligência que permeiam o tempo. A escola, como uma instituição que atua

diretamente na formação e desenvolvimento do ser humano, por muito tempo, assumiu um papel negligente com crianças com deficiência ou que apresentam alguma necessidade educacional especial; excluindo-as do espaço escolar comum. Por décadas, tais crianças eram encaminhadas para escolas especiais, segregadas do mundo externo e do convívio com as outras pessoas.

Diante de tal situação, após muitos debates em torno de conceitos como “diversidade”, “diferenças” e “inclusão”, alguns movimentos surgiram em defesa de uma educação que proporcionasse a inclusão social, e pregasse o respeito e a valorização da diversidade e das diferenças no espaço educacional. A exemplo, tem-se a Declaração de Salamanca, documento assinado em 1994, que estabeleceu medidas a serem adotadas para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, dando assim, uma base sólida para o processo de inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca compreende o conceito de inclusão de forma ampla, e propõe reflexões e discussões acerca de instituir uma educação que propicie a inclusão social, atendendo a todos os indivíduos e as necessidades educacionais especiais que cada um apresenta, independentemente de quais sejam essas necessidades (UNESCO, 1994).

Com isso, a Declaração de Salamanca buscou a inserção de crianças com deficiência, superdotadas, de baixa condição social, crianças pertencentes a todas etnias e culturas em instituições de ensino regular. Pois, como defende o documento; todos têm o direito a uma educação de qualidade que ofereça oportunidades iguais de aprendizagem e formação social. Acerca disso, a Declaração de Salamanca ratifica:

No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 1994, p. 3).

Desse modo, é pertinente dizer que a Declaração de Salamanca foi um marco que consolidou a educação inclusiva, criando um compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos fundamentais para uma vivência digna. Visando assim, uma sociedade mais humana, justa e igualitária, ao propor uma educação

inclusiva para todos, independentemente de diferenças individuais, grupo cultural, condições sociais, ou o fato de ter ou não transtornos.

Embora a referida temática seja muito discutida nos dias atuais no cenário educacional brasileiro, torna-se pertinente acentuar que ainda há algumas lacunas que precisam ser preenchidas para que ela seja uma realidade constante nas escolas de Educação Infantil de nosso país.

A educação inclusiva tem por finalidade incluir todas as pessoas em escolas de ensino regular, englobando um processo educativo que ofereça oportunidades iguais de aprendizagens e de desenvolvimento para todos. Ao considerar a realidade de nosso país, sabendo que esse apresenta algumas falhas no tocante à educação, pode-se reconhecer que as escolas de ensino regular, em sua maioria, não estão preparadas para a oferta da educação inclusiva. Pois, por mais que seja um direito legal de crianças com algum tipo de deficiência serem incluídas em ambientes escolares, comum a todos, a dura realidade é que há muitas escolas que não apresentam recursos técnicos, humanos, tecnológicos ou materiais que possam dar suporte ao processo educacional dessas crianças.

Ademais, há a visão de que crianças público-alvo da Educação Especial não conseguem acompanhar o ritmo das demais crianças por apresentarem algumas limitações cognitivas, e assim, aprenderem mais lentamente. E por conseguinte, essa visão resulta em conflitos na hora de propor estratégias pedagógicas voltadas para essas crianças.

No entanto, é válido salientar que tais crianças podem e devem estar no mesmo contexto educacional dos outros indivíduos. A escola como espaço de diversidade precisa ter a percepção que as crianças com alguma deficiência, ou que apresentem necessidades educativas especiais, por mais que necessitem de uma maior assistência, são capazes de vivenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento em conjunturas diversificadas como qualquer outra criança, dado que todo indivíduo aprende e se desenvolve em seu tempo. E a escola, não pode intervir ou acelerar esse tempo e, sim, atentar-se para as diferenças individuais; tendo em vista a realidade de cada aluno, e considerar que cada indivíduo possui um ritmo diferente para aprender.

Dessa maneira, a escola precisa criar estratégias que auxiliem cada criança no seu processo de aprendizado, entendendo que esse, não se limita apenas ao espaço da sala de aula, por meio de livros e transmissão de conteúdos, mas que o mesmo

pode ser gerado dentro e fora da sala, com atividades lúdicas, nas quais o aluno por meio da ação aprende experimentando e vivenciando de forma mais divertida e eficaz.

Nessa perspectiva, contemplamos no decorrer das aulas do curso de Pedagogia o poder da ludicidade para o desenvolvimento integral da criança. Essa ferramenta é considerada fundamental para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Logo, ao pensar em uma educação inclusiva, entende-se que o lúdico não pode ficar de fora, muito pelo contrário, deve ser inserido como instrumento primordial de aprendizagens dessas crianças que necessitam de um maior suporte pedagógico.

Isto posto, convém destacar que o interesse pela temática surgiu através do componente curricular “Ludicidade e Desenvolvimento da Criança” e de um comovente depoimento de uma professora, relatando as dificuldades encontradas para trabalhar atividades que chegassem à compreensão de um aluno com Síndrome de Down, visto que esse, não conseguia aprender como os demais colegas de sala. Por esse motivo, ela precisou buscar uma metodologia lúdica para que a criança em pauta pudesse construir seus aprendizados.

Assim, com o relato da professora em questão, contemplamos como o lúdico e as práticas pedagógicas voltadas para à diversão e a interação, não só agregaram o conhecimento necessário, mas também ocasionaram mudanças profundas na vida emocional e social da referida criança. Diante disso, surgiu a necessidade e a curiosidade de investigar como a ludicidade é abordada na Educação Infantil dos dias atuais, e especialmente como proposta para uma educação inclusiva.

O que temos percebido é que o lúdico está cada vez mais ausente dos ambientes escolares comuns, ou, dependendo da escola, ainda é visto com concepções divergentes. Um exemplo disso, é que o brincar ainda é concebido como uma ação secundária, sendo reservado como um momento de descontração para as crianças.

Destarte, tendo em vista esses levantamentos, esta pesquisa tem por interesse compreender acerca do universo lúdico e seu importante papel no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial. Pois, como afirmou Piaget (1962 e 1976, p. 37 apud RIBEIRO, 2019, p. 82): “[...] A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. Logo, seria totalmente contraditório, focalizar apenas na escolarização da criança, deixando de lado o brincar como ferramenta necessária para o seu pleno desenvolvimento.

Assim, diante das considerações apresentadas, percebe-se a necessidade de averiguar como a ludicidade atua nos espaços educacionais da Educação Infantil e, sobretudo, no campo da educação inclusiva, a fim de compreender como a mesma opera no processo de instrução dessas crianças. Bem como investigar a ação docente, com o fito de trazer à luz o que os educadores compreendem acerca da ludicidade; se enxergam a mesma como ferramenta primordial no processo educativo desses indivíduos e como utilizam esse recurso pedagógico em suas práticas cotidianas.

Assim, este estudo busca responder a seguinte questão: Como as atividades lúdicas podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da Educação Especial, na percepção de educadores?

Então, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a percepção de educadores a respeito das contribuições da ludicidade para educação inclusiva. Assim, como objetivos específicos busca-se compreender, na visão dos educadores, como a ludicidade pode atuar como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial e descrever quando e como esses educadores utilizam atividades lúdicas em suas rotinas diárias.

Nesse sentido, parte-se da hipótese que há algumas lacunas no cenário educacional, uma vez que algumas instituições de Educação Infantil não apresentam todos os recursos necessários que possam dar todo o suporte que é preciso para um atendimento de qualidade. Outrossim, parte da conjectura que o lúdico ainda não recebe a atenção devida, havendo, portanto, diferentes percepções acerca do mesmo nas instituições de ensino. Logo, essas inferências influenciam para a oferta de uma Educação Infantil satisfatória que englobe o lúdico como recurso diário em suas práticas educacionais.

Dessa maneira, a metodologia utilizada neste trabalho monográfico será uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. A mesma será produzida a partir de uma pesquisa de campo, para averiguar a compreensão dos educadores acerca do lúdico, bem como identificar o espaço que esse ocupa no âmbito educacional. E analisar ainda, como as atividades lúdicas agem no processo de ensino-aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial, na visão dos educadores.

Isto posto, com os levantamentos feitos, a presente pesquisa poderá contribuir para a discussão acerca da ludicidade na educação inclusiva para o ambiente escolar

regular, com o intuito de promover uma ação docente mais reflexiva e flexível. Contribuindo assim, para a criação de um ponto de ruptura do ensino tradicional e para que a ludicidade seja reconhecida como ferramenta promovedora da inclusão social e facilitadora no processo de aquisição de conhecimento das crianças público-alvo da Educação Especial.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: No capítulo 2, na primeira seção, serão apresentados os conceitos e princípios que norteiam a Educação Especial e educação inclusiva, bem como será exibido um breve percurso sócio-histórico que compõe essa modalidade de ensino, apontando como as crianças com deficiência eram enxergadas e tratadas em vários períodos da história.

Na segunda seção, realiza-se uma listagem das principais leis e demais documentos oficiais que abordam a educação inclusiva no Brasil, bem como nos quais estão assegurados os direitos sociais das crianças público-alvo da Educação Especial.

Na terceira seção apresenta-se algumas contribuições de autores de referência na temática da Educação Infantil acerca da criança, de como ocorre o aprendizado nessa fase da infância, e a relação que esse indivíduo tem com o universo lúdico. Procura-se assim compreender, quais os fatores que fazem da ludicidade um instrumento importante e indispensável em todo processo educacional da criança.

O capítulo 3 traz de forma detalhada como foi realizada a pesquisa, apresentando o material e o método utilizados no estudo; bem como exhibe alguns dados que identificam os sujeitos participantes da pesquisa e as instituições de ensino em que atuam. O capítulo 4, por sua vez, apresenta e analisa os dados obtidos com a realização da pesquisa. E o capítulo 5 expõe as considerações finais do presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao final do trabalho, busca-se concluir que todos os objetivos listados serão atendidos, e a pesquisa respondida com a corroboração da hipótese, estipulando que ainda há uma ausência do lúdico nos âmbitos educacionais; tanto por questões de recursos quanto pelo entendimento que circunda essa temática. E que esse instrumento é imprescindível no cotidiano das instituições de Educação Infantil, e precipuamente como ferramenta de socialização e condutora de aprendizagens no âmbito da educação inclusiva. Por esse motivo, deve ser compreendida sob um novo prisma, considerada como parte integrante da vida da criança, e por isso, adotada com primazia no seu processo de instrução.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva vem sendo alvo de discussão nos últimos tempos em nossa sociedade. Nessa perspectiva, educadores, gestores e demais profissionais da área da educação vêm discutindo políticas educacionais e estratégias de inclusão, na defesa de uma educação considerada de qualidade para todas as crianças, independentemente, das deficiências e necessidades que essas apresentam.

Nesse sentido, a educação de alunos público-alvo da Educação Especial, que anteriormente era pautada por uma educação segregada, passou a alcançar novos paradigmas com a chegada do conceito de educação inclusiva. Assim, neste capítulo serão abordados alguns parâmetros que englobam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O mesmo está estruturado em três seções.

Na primeira seção será descrito um breve percurso histórico-social que demarca as concepções que nortearam a criança com deficiência em diferentes épocas e sociedades ao longo da história. Na segunda seção serão apresentados importantes documentos oficiais que tratam da educação de crianças público-alvo da Educação Especial em nosso país. E na terceira seção serão exibidas algumas considerações de autores renomados na área da Educação Infantil acerca da criança, de sua íntima relação com o universo lúdico e de seu processo educacional.

### **2.1 Educação Especial x Educação Inclusiva: um breve percurso histórico, conceitos e princípios norteadores**

Para falar de educação inclusiva é necessário entender alguns fatores que levaram ao seu surgimento, e também compreender o processo histórico da Educação Especial. Assim, é válido salientar que a educação inclusiva tal como conhecemos nos dias atuais é resultado de um longo processo educacional voltado para o atendimento de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É oportuno frisar que a situação social de indivíduos com algum tipo de deficiência, seja ela, mental, intelectual, física ou sensorial, esteve social e culturalmente vinculada a conceitos como: preconceito, discriminação, maus-tratos e abandono, que perpassaram diferentes períodos temporais.

Diante disso, a história apresenta que desde os tempos primórdios, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram consideradas anormais, e por esse motivo eram separadas do convívio social, ou ainda, abandonadas à própria sorte. O que resultava, na maioria das vezes, em suas mortes (CORRÊA, 2010).

Seguindo essa linha temporal, Rodrigues e Maranhe (2008) relataram que na pré-história, os povos eram nômades e sobreviviam do trabalho realizado com as atividades de pesca e caça, tarefas consideradas fundamentais à sobrevivência humana dessa era. Assim sendo, nessa época, um indivíduo que nascia com alguma deficiência, de qualquer espécie, e por decorrência dela, não pudesse realizar tais atividades, era abandonado por seus familiares em ambientes perigosos, como precipícios, para ali morrer.

Na Antiguidade, em cidades como Esparta e Atenas, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram consideradas subumanas aos olhos da sociedade. Isso porque, tal deficiência fugia dos padrões de beleza amplamente cultuados nesse período da história. Assim, as crianças com deficiências eram eliminadas, ou abandonadas em praças e campos, nos quais permaneciam à espera da morte (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Mais tarde, no período da Idade Média, as autoras enunciaram ainda que com o surgimento do Cristianismo desenvolve-se uma nova percepção acerca do ser humano e, conseqüentemente, sobre àquele que nascia com alguma deficiência. Diante dos inúmeros milagres realizados por Jesus Cristo, quando ele curava as pessoas com deficiências e pregava que todos eram filhos de Deus; as pessoas com deficiência “ganharam” alma perante os olhos cristãos. E por esse motivo, já não podiam ser consideradas indignas, tampouco, ser abandonadas para perecerem; haja vista que tal ato ia em discordância com os desígnios de Deus.

Já na Idade Moderna, Rodrigues e Maranhe (2008) trouxeram à luz que graças aos estudos do médico Paracelso e do filósofo Cardano, intelectuais da época, a deficiência mental<sup>1</sup> passa a ser vista como um problema clínico e que poderia ser

---

<sup>1</sup> É válido ressaltar que há diferenças entre deficiência mental (deficiência psicossocial) e intelectual. Para Sasaki (2010), “a deficiência psicossocial, pode ser também chamada ‘deficiência psiquiátrica’ ou ‘deficiência por saúde mental’”. Essa nomenclatura foi incluída no rol de deficiências pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. E segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2020, tradução nossa) “A *deficiência intelectual* é uma deficiência caracterizada por limitações significativas **no funcionamento intelectual** e **no comportamento adaptativo**, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia.” (2020, grifo do autor).

tratado. Essas descobertas abriram caminho para que no século XVII, o filósofo John Locke viesse a enxergar a deficiência como a carência de experiências, defendendo assim, que as crianças com deficiências poderiam ser educadas, e as carências de suas deficiências poderiam ser supridas com o ensino.

Desse modo, para John Locke, as pessoas com deficiências mentais eram capazes de receber educação e por meio das experiências vividas, se desenvolver integralmente. Suas concepções acerca de como é produzido o conhecimento podem ser resumidas em um pequeno trecho retirado de sua obra “Ensaio Acerca Do Entendimento Humano” que foi assim traduzido:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma idéia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. (LOCKE, 1999, p. 57).

Desse modo, para Locke, a mente da criança podia ser considerada como um papel em branco, carente de quaisquer informações. Investigador do modo como a mente capta e traduz o mundo exterior, Locke defendia que a aprendizagem depende das informações e vivências às quais a criança é submetida em seu meio social. Logo, afirmava que todo o conhecimento é adquirido por meio da experiência.

Diante desse panorama, é pertinente dizer que essa visão de John Locke revolucionou as concepções existentes acerca dos indivíduos com deficiência mental, servindo como ponte para novos estudos acerca da deficiência mental e intelectual, bem como abriu as portas para o surgimento das primeiras escolas destinadas a esse público.

Assim sendo, Rodrigues e Maranhe (2008) apontaram que com as diversas mudanças de concepções ocorridas acerca da deficiência nos diferentes tempos históricos e sociedades, e com a reconfiguração do que era considerado “anormal”; a partir do século XVII, assuntos que envolviam as crianças com deficiências ganharam notoriedade e emergiu-se um sentimento de cuidado, atrelado a uma vital necessidade de oferecer a esses indivíduos aportes educacionais para a vivência em sociedade. Logo, é importante enunciar que tais fatos ocasionaram o nascimento do que conhecemos por Educação Especial.

Nessa conjuntura, as autoras enfatizaram que nomes renomados como Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori, grandes teóricos da educação, ganharam destaque nessa nova época. O primeiro ao defender que a educação é um direito de toda criança; o segundo ao criar um Sistema de Educação Especial com materiais específicos que contribuíam para a aprendizagem de crianças com deficiências; e a terceira, ao produzir um método educacional inovador, tomando como base, o aprendizado do concreto para o abstrato. O que contribuiu significativamente para que crianças com deficiência aprendessem de forma simples e eficaz.

Destarte, entende-se que esses educadores trouxeram um novo olhar acerca da criança e da infância, e conseqüentemente, novas formas de enxergar a criança com deficiência. Tal fato, ocasionou em um importante avanço nos cenários cultural e educacional, bem como na vida social desses indivíduos, que outrora foram tão negligenciados e desamparados.

À vista disso, ao versar sobre conceitos e princípios que nortearam a Educação Especial, Nascimento (2014) apontou que essa modalidade estava voltada para o atendimento educacional de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em instituições especializadas de ensino. Nessa perspectiva de integração, profissionais especializados atuavam para habilitar e preparar essas pessoas para integrá-las na sociedade, mas incentivando as mudanças das mesmas e não do ambiente social.

Assim, mesmo diante dos avanços ocorridos no cenário educacional e com o surgimento da Educação Especial, Mendes (2006) salientou que ao longo dos tempos debates sobre “segregação” e “exclusão” foram criados, e mais uma vez a educação voltada para às crianças com deficiências entrou em pauta no cenário educacional. As discussões tinham como cerne que o atendimento em locais específicos promovia a discriminação, uma vez que as crianças público-alvo da Educação Especial permaneciam isoladas das demais. Fomentando assim, a exclusão social.

Nesse sentido, a autora nos traz à compreensão da busca de melhorias na qualidade do ensino ofertado, e na preocupação com o desenvolvimento social desses indivíduos, que recebiam instrução afastados dos demais estudantes da rede regular de ensino. E assim, houve a percepção que essa separação entre alunos “normais” e “deficientes” trazia malefícios para o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

Como consequência, os debates em torno da Educação Especial trouxeram a instituição de um novo modelo educacional, que atendesse as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e que apresentassem altas habilidades ou superdotação, nos mesmos espaços que estudam os demais alunos. Nasce assim, o conceito de inclusão escolar, atribuindo à Educação Especial um novo paradigma que visa melhor atender essas crianças. Sobre o conceito que envolve esse novo paradigma é importante salientar que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante disso, concisamente pode-se inferir como ponderou Kassir (2011), que a Educação Especial se caracterizou, por algum tempo, como um sistema paralelo de ensino, limitado a atender de forma isolada os educandos com necessidades educacionais especiais, em ambientes especializados. E hoje, graças às reconfigurações que norteiam a Educação Especial, esse sistema atua de forma prioritária como suporte à escola regular no atendimento de crianças que necessitam de atendimento especial.

Nesse contexto, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva consiste em uma modalidade de educação, pautada na diversidade, interação social e formação cidadã de todos os indivíduos, incluindo àqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino; para que aprendam juntos e tenham condições plenas e igualitárias de aprendizagem e de desenvolvimento. Dito isso, acerca da intenção que norteia a educação inclusiva, Kunc (1992) dissertou que:

O princípio fundamental da Educação Inclusiva é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. Quando a Educação Inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a idéia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. (KUNC, 1992, p. 37 apud BORGES, 2016, p. 44).

Logo, é possível concluir que o conceito de educação inclusiva trouxe para o cenário socioeducacional, a quebra da concepção que o diferente é “anormal” e sem valor; trazendo à luz que todos os indivíduos, com suas diferenças e peculiaridades,

são equitativamente importantes e podem aprender juntos; interagindo socialmente e compartilhando saberes de modo igualitário. Ademais, como apontou Kunc, com o aprendizado adquirido, todos os indivíduos, independentemente de suas necessidades, são capazes de contribuir significativamente para o mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, entende-se também que a educação inclusiva veio para dar um novo significado à educação escolar, fazendo do espaço educacional um lugar em que todos aprendam conjuntamente, rompendo paradigmas e promovendo a diversidade no âmbito escolar. Nesse novo cenário, os currículos escolares devem atender a todos os alunos, proporcionando às crianças público-alvo da Educação Especial as mesmas situações de aprendizagens e experiências que atuarão de modo expressivo no desenvolvimento pleno desses indivíduos.

## **2.2 Educação Inclusiva no Brasil: o que dizem os documentos oficiais**

No tocante à educação de crianças público-alvo da Educação Especial, pode-se dizer que embora tenham ocorrido algumas boas tentativas de levar instrução à essas crianças, o Brasil atravessou um longo processo de segregação até alcançar uma educação inclusiva que abraçasse essas pessoas no cenário educacional regular.

Nesse cenário, convém dizer que a educação destinada às pessoas público-alvo da Educação Especial ganhou um novo paradigma somente em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como “Constituição Cidadã”, lei suprema que rege nosso país e, que estabelece a educação como direito de todos os indivíduos, sem nenhuma exceção.

Por conseguinte, no tocante à educação, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) afirma no inciso I, do artigo 206, que o ensino terá como um dos princípios basilares, a igualdade de condições para que todas as crianças possam ingressar e permanecer na escola. O documento assegura ainda no inciso III, do artigo 208, que as pessoas com deficiência devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente em escolas regulares.

A partir desse marco, em 1989 foi criada a Lei Federal nº 7.853/89 que prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em instituições públicas, resultando

em punição (reclusão e multa) para o descumprimento da mesma. Em seu primeiro artigo, a referida lei traz:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade. (BRASIL, 1989, p. 1).

Dessa maneira, com os direitos desses sujeitos garantidos na legislação, a educação de pessoas com deficiência ganhou, mesmo que em passos lentos, cada vez mais espaço no cenário brasileiro, o que resultou no surgimento de novas leis que visassem e defendessem a inclusão dessas pessoas em todos os cenários da nossa sociedade, desprezando assim, qualquer tipo de preconceito, exclusão e discriminação.

Dito isso, o Brasil conta ainda com outros importantes documentos que garantem os direitos educacionais de crianças público-alvo da Educação Especial. A exemplo, pode-se citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, atuante desde 1990, que trata de questões referentes à proteção integral da criança e do adolescente, assegurando os direitos humanos desses indivíduos.

Logo, assim como a Constituição Federal de 1988, o ECA exhibe como medida de inclusão em seu artigo 54, parágrafo III, que o atendimento aos alunos com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Ademais, em seu artigo 5, o referido documento traz explicitamente a proteção dos direitos de todas as crianças e adolescentes, assegurando que nenhum desses indivíduos “[...] será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (BRASIL, 1990).

Do mesmo modo, outro documento já citado anteriormente neste trabalho que trouxe mudanças de concepções que norteiam a educação das crianças foi a Declaração de Salamanca, assinada em 1994. A mesma trouxe um leque de

considerações acerca da educação, defendendo que o público da Educação Especial deve aprender junto com os demais alunos.

Em visto disso, esse importante documento ratificou o compromisso em instituir uma “Educação para Todos”, contribuindo fortemente para a promoção de um pensar inclusivo e coletivo. Nesse sentido, o referido documento enuncia que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p. 3).

Conforme pode-se constatar, o supradito documento trouxe para o cenário educacional uma perspectiva diferente, propondo reflexões e discussões acerca de instituir uma educação que propicie a inclusão social, atendendo a todas as crianças em escolas de ensino regular, reforçando ainda que as referidas escolas, bem como seus projetos pedagógicos, devem se adequar a qualquer criança e às necessidades que cada uma possui.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca compreende e defende que todos os seres humanos são diferentes e, portanto, têm necessidades diferentes. E por isso, o objetivo da educação deve ser justamente esse: atender às necessidades específicas de todos os indivíduos, e que esses devem aprender juntos.

Outrossim, a Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) aprovada em 1996, traz em seu corpo, um capítulo inteiro sobre a Educação Especial, oferecendo assim, diretrizes gerais para a prática de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras. Dessarte, a LDB (BRASIL, 1996, 2013) prevê em seu capítulo V, intitulado “Da Educação Especial”, a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, o documento apresenta a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular, quando necessário, para atender às especificidades dos alunos que fazem parte da Educação Especial. Ademais, o documento aponta ainda, a oferta do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Como consequência dos efeitos produzidos com a instauração da LDB de 1996, surgiram outros documentos que discorrem sobre a participação de crianças público-alvo da Educação Especial em escolas de ensino regular. Entre eles, tem-se um importante documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O referido documento visa constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos, tendo como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Convém dizer que a instituição desse documento foi um marco para o cenário educacional e para a legislação brasileira que trata da inclusão escolar. O mesmo veio para mudar os rumos da Educação Especial, assegurando o ingresso das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular.

Ao trabalhar de forma articulada com o ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar com materiais pedagógicos, salas de recursos multifuncionais e profissionais especializados para atender às necessidades específicas dessas crianças.

Seguindo essa mesma linha de critério, outro documento que trata da educação e inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial é o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 que estabelece 20 metas que devem ser atingidas no âmbito educacional, em um período de dez anos, em nosso país. Diante disso, sua meta quatro que trata da Educação Especial, pretende:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia

de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 69).

Assim, com a meta traçada pelo Plano Nacional de Educação, planeja-se alcançar que a etapa da educação básica esteja acessível a todos os públicos, bem como busca-se oferecer todos os mecanismos de apoio necessários para que o processo de aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial aconteça.

Posteriormente, em 2015, ocorreu outro marco importante para as pessoas com deficiência em nosso país, com a promulgação da Lei nº 13.146, nomeada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, também conhecida por “Estatuto da Pessoa com Deficiência”; que propiciou às pessoas com deficiência a garantia de seus direitos humanos e sociais respeitados e valorizados em forma de lei.

A referida Lei afirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência, e estabelece que a ela deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo que abarque todos os níveis educacionais, bem como garanta os aprendizados necessários durante toda a sua vida. Com isso, busca-se certificar que a pessoa com deficiência possa “[...] alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) destaca ainda que é dever do Estado, em consonância com a família, com o estabelecimento de ensino e a sociedade como um todo, assegurar uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, protegendo-as de violência, de discriminação e de negligência, em quaisquer formas que se apresentem.

De acordo com os princípios da supracitada Lei, fica evidente o papel de todos, em ação conjunta, no processo educacional de pessoas com deficiência, resguardando e assegurando os direitos de todos esses indivíduos. E ao poder público, cabe garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de modalidades para a pessoa com deficiência. Isso implica dizer que o Estado precisa disponibilizar um sistema educacional que proporcione oportunidades iguais de aprendizagem, desenvolvimento e formação social para todos os educandos.

Partindo dessa ótica, pode-se concluir que é indispensável dispor de todo o apoio pedagógico necessário para que o aluno público-alvo da Educação Especial

possa construir seus aprendizados, levando em consideração seu tempo de desenvolvimento, bem como todas as suas particularidades.

Em suma, é possível compreender que nos documentos citados neste tópico, a educação é concebida como ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento integral do cidadão, fornecendo a cada indivíduo as condições necessárias para seu crescimento e aperfeiçoamento nos âmbitos intelectual, social, físico, cultural e profissional.

Entende-se, portanto, que nesses instrumentos legais citados, a educação é a base para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, crescimento e vivência social. Isto posto, diante dessa realidade, graças aos avanços ocorridos no cenário educacional, no Brasil, hoje pode-se contar com leis e amparos constitucionais que cuidam, fundamentam e protegem os direitos de crianças e adolescentes, e que empenham-se em suprir as necessidades físicas, sociais, psicológicas e cognitivas desses indivíduos nas esferas familiar, social e educacional.

Como resultado da promulgação de leis que defendem os direitos de todos os cidadãos, nos dias atuais há a contemplação de uma educação pautada na inclusão<sup>2</sup>, comprometida com a valorização das diferenças e da diversidade existente na esfera socioeducacional. Uma educação compromissada em atender às necessidades específicas de todos os indivíduos e, em desenvolver as potencialidades dos mesmos no âmbito educativo.

### **2.3 A Criança e a Ludicidade no Processo de Ensino-Aprendizagem**

Nesta seção será apresentado um panorama das contribuições da ludicidade para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento global da criança. A mesma será composta por três subseções.

Na subseção “Concepções acerca da Criança e da Infância” será apresentado como a criança vem sendo enxergada e tratada na sociedade ao longo dos tempos. Na subseção “O Universo Lúdico e a Aprendizagem da Criança” será exposto o

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que durante a finalização da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso deparou-se com a promulgação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que pode resultar em um retrocesso na luta pela inclusão do público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino.

conceito que cinge a ludicidade, bem como a relação que a criança tem com o universo lúdico, e a importância desse recurso pedagógico para a Educação Infantil. E na terceira e última subseção intitulada “A Ludicidade como Ferramenta Pedagógica na Educação Inclusiva” serão exibidos alguns benefícios das atividades lúdicas para o processo educativo das crianças público-alvo da Educação Especial.

### 2.3.1 Concepções acerca da Criança e da Infância

As concepções que circundam a criança e a infância vêm sendo construídas ao longo dos séculos. Assim sendo, o modo como a criança vivencia sua infância nos dias atuais é resultado das várias transformações histórico-sociais que ocorreram na trajetória da humanidade. Desse modo, é válido ressaltar que a maneira como se visualiza a infância atualmente, como o estágio que vai desde o nascimento até os doze anos de idade, nem sempre foi visto como um período onde a criança, como sujeito social, possui direitos que devem ser respeitados e atendidos.

Em relação a esse contexto, Dias (2008) enunciou que a criança, anteriormente, era vista como um ser nulo e sua fase de vida era totalmente ignorada pela sociedade. E até o século XII, de acordo com Ariès (1981), a criança era considerada apenas como prolongação da espécie humana, sendo visualizada apenas como adulto em miniatura.

A autora relatou que, mais adiante, no século XV, durante o período da Renascença, a criança ainda era representada por um ser frágil, incapaz e ingênuo, sem identidade e opiniões. Logo, não era considerada como ator social e sim, apenas como um adulto em construção. Assim, nesse período da história não houve nenhuma diferenciação entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Corroborando com esses levantamentos, Lajolo e Zilberman (2007) registraram que a partir do século XVIII, a Revolução Industrial e a consolidação da burguesia como classe social, trouxeram como resultado a reestruturação da família. Isso resultou na separação dos papéis e na divisão do trabalho entre os membros da família; cabendo ao pai, o trabalho fora de casa para conquistar o sustento do lar, e a mulher fica designada para gerenciar a vida doméstica e cuidar dos filhos. Assim, a família burguesa passa a ser considerada um modelo padrão a ser seguido pelas sociedades.

Nesse contexto, a criança passa a ser mais valorizada, reconhecida como membro da família que necessita de cuidados e proteção. No que se refere a essa nova visão de criança, os autores destacaram que:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

Pode-se observar que nesse período houve uma concepção de natureza apenas simbólica a respeito da criança, como membro apenas que compõe a família burguesa. Nota-se também que as noções que surgiram acerca da criança resultaram em uma imagem econômica desse indivíduo. Haja vista que a criança passou a ser enxergada como novo alvo do setor financeiro, que começou a investir na elaboração e criação de objetos com o fito de atender particularmente ao público infantil.

Em decorrência desses acontecimentos, pode-se concluir que apesar da construção dessas imagens distorcidas, é possível perceber que a faixa etária que compõe a infância, bem como o indivíduo que a vive receberam atenção perante a sociedade. Entretanto, como apontaram os autores, a criança passou a ser enxergada com fragilidades, consideradas pela sociedade como virtudes, que perduraram por muito tempo, colocando-a como ser passivo diante da vida, e impedindo-a de ser compreendida como um sujeito peculiar e ativo.

Isto posto, Dias (2008) declarou também que foi só a partir do século XVIII que a representação da criança ganhou um certo destaque, e essa, passou a ser vista como um indivíduo que possui comportamentos, sentimentos e emoções diferentes dos adultos. Conseqüentemente, a partir do século XX, olhares mais profundos foram destinados à criança e à infância e, com a ajuda da pedagogia nova, da psicologia e outros campos da ciência, passa-se a enxergar a criança como ser singular, diferente dos adultos, um indivíduo com características, desejos, anseios e vontades próprias.

Assim, a autora trouxe à compreensão que estudos foram desenvolvidos sob a ótica de entender e estabelecer diálogos com as crianças, com o intuito de melhor conhecê-las. E como resultado, novos parâmetros foram dados às concepções de criança e infância dentro dos cenários educacional e social. Por conseguinte, pode-se inferir que foi por meio das transformações sociais que ocorreram e, devido aos efeitos que grandes teóricos da educação causaram em suas épocas, que hoje a criança é concebida como um sujeito de direitos, que deve ser tratada como cidadã, tendo suas convicções, vontades e particularidades respeitadas.

Nesse contexto, a criança em sua infância não é mais observada como o adulto que irá se tornar e sim, como o ser que ela é hoje; uma figura inteligente, ativa, capaz de pensar, sentir, opinar, participar do seu processo de aprendizagem e desenvolver-se socialmente no meio em que vive.

Desse modo, com as informações apresentadas por Dias (2008), pode-se concluir que a criança no século XX, passa a ganhar cada vez mais espaços na sociedade contemporânea. Haja vista que nesse período surge a necessidade de oferecer proteção e cuidados a esse ser que outrora fora tão ignorado. Inicia-se assim, uma era em que a criança no viver da sua infância é reconhecida como cidadã e, por isso, necessita ter seus direitos garantidos como sujeito social.

Nesse enquadramento, Rocha (2011) trouxe no texto “Educação e infância: Trajetórias de Pesquisa e Implicações Pedagógicas”, importantes reflexões acerca da compreensão da infância na contemporaneidade e as particularidades que essa fase da vida apresenta. A autora dialogou sobre princípios prioritários para a redefinição da função social da Educação Infantil, trazendo a concepção de uma educação com função socioeducativa, consolidando uma pedagogia centrada na criança como sujeito de direitos, que deve participar ativamente de seu processo educativo.

Isto posto, Rocha (2011) chamou à atenção para a necessidade de se repensar em uma pedagogia focada no indivíduo que a criança é hoje e não no adulto que ela virá a ser. Em vista disso, a autora apresentou críticas quanto ao modelo tradicional de educação, e defendeu que não se deve apenas transmitir conhecimentos específicos à criança, mas sobretudo, trabalhar aspectos amplos de seu desenvolvimento e de sua formação humana.

Segundo a autora, essa nova pedagogia é norteada para à criança, para a forma de como essa entende e interage com o mundo, com práticas pedagógicas cotidianas que se adequem à sua linguagem e compreensão, e que tem como foco

também, o contexto social e cultural nos quais a criança está inserida. Assim, constrói-se um ensino inclinado para as necessidades concretas da criança, fomentando os conhecimentos prévios e valorizando as experiências trazidas em sua bagagem.

Dessa maneira, com o estabelecimento das novas concepções que cercam a criança e a infância, e os novos parâmetros que envolvem o processo educacional destinado a esse indivíduo, entende-se que a aprendizagem na Educação Infantil não se restringe somente ao ensino ministrado na sala de aula, mas que esse é um processo que se constrói no dia a dia da criança, mediante todas as suas vivências.

Nessa conjuntura, entende-se também que com essa pedagogia centrada na criança, o professor em sala de aula deve atuar como mediador no processo de aprendizagem, e facilitador entre o conteúdo e a capacidade cognitiva do aluno. E deve, portanto, contextualizar os conteúdos trabalhados com o cotidiano das crianças para uma melhor compreensão dos mesmos. E oferecer a elas mecanismos diversos para que cada uma, em seu tempo e modo, possa desenvolver suas capacidades cognitivas e diferentes habilidades. E assim, possa progredir livre e espontaneamente.

### 2.3.2 O Universo Lúdico e a Aprendizagem da Criança

Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos, que trazem prazer à criança. Neste contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender novos conteúdos com o uso de estratégias e atividades prazerosas. O brincar é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento. (VALLE, 2008, p. 10).

Ao analisar o conceito de ludicidade apresentado por Valle (2008) e todos os aspectos que o envolvem, é lícito supor a importância do universo lúdico para a vida da criança. No entanto, é válido dizer que apesar de ser um tópico bastante discursado nos dias contemporâneos, na prática ainda vemos o lúdico sendo pouco utilizado nas escolas de Educação Infantil em nossa sociedade, e quando empregado, ainda há a forte concepção de que as brincadeiras devem ser realizadas apenas nos momentos de recreação das crianças.

Nessa conjuntura, Nascimento (2008) trouxe no texto “Reflexões sobre o Tempo no Cotidiano da Educação Infantil” uma análise sobre a organização e distribuição do tempo no dia a dia das instituições que ofertam essa etapa educacional. A autora expôs que existem dois tempos nas instituições de Educação Infantil: um tempo institucional e um tempo subjetivo.

O tempo institucional, na visão da autora, é aquele deliberado à realização de atividades educacionais, é o tempo objetivo e cronológico no qual a instituição baseia sua rotina diária. E o tempo subjetivo é o tempo pessoal de cada criança, destinado ao seu conhecimento interior e de mundo e, às descobertas realizadas através das atividades lúdicas. Nesse contexto, a autora chama à atenção sobre quanto tempo é dedicado para o brincar nas instituições de Educação Infantil, apontando a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, com as declarações feitas pela autora, percebe-se então, que há uma divisão entre o momento de brincar e o de aprender no espaço educacional. O primeiro está presente nos intervalos e em alguns momentos específicos separados para o divertimento das crianças. E o segundo ocupa o maior tempo nas salas de aula, sendo conduzido por um ensino mecanizado, teórico, repetitivo, com atividades enfadonhas que leva o aluno a práticas de memorização em sala de aula. Dito isso, vale ressaltar que tal procedimento dificulta a aprendizagem das crianças, e em especial, daquelas que necessitam de uma maior assistência pedagógica para aquisição do conhecimento.

Dentro desta ótica, Almeida (2017) apresentou no texto “O brincar, a criança e o espaço escolar” uma crítica sobre essa separação entre o tempo das atividades e o tempo de brincar, na Educação Infantil. O autor declarou que o brincar na escola ficou reduzido a momentos específicos na rotina das crianças. Para ele, é possível verificar três tempos possíveis nos quais as atividades lúdicas acontecem dentro do âmbito escolar. Esses tempos são: o Tempo 1, que se refere à chegada na escola; o Tempo 2, que é o momento do recreio; e o Tempo 3, no qual ocorre o término da aula.

Isto posto, o autor afirmou ainda que o brincar na escola geralmente é desenvolvido apenas como suporte pedagógico para as disciplinas, ou como atividades que preenchem lacunas de tempo livre, como também é utilizado em momentos disciplinares para acalmar as crianças, ou ainda, ocorre em eventos artísticos, culturais e comemorativos desenvolvidos pela escola.

Em face disso, o autor chama à atenção para a urgência de se pensar no brincar com a importância que lhe compete. E defendeu também que o ambiente escolar deve ser sistematizado de forma que ofereça a cada criança as mais variadas formas de aprender e de se desenvolver integralmente. Para ele, o brincar não se qualifica apenas como uma necessidade, mas sim um direito da própria criança. E que por isso, a escola precisa reconhecer e valorizar o brincar em seus diferentes tempos

e espaços, devendo assim, organizar os seus ambientes de modo que contemplem as particularidades das crianças inseridas.

Em conformidade com essa visão de Almeida (2017), Barros (2009, p. 34) afirmou que: “O brincar, atividade principal do período da infância, está perdendo o seu espaço para ‘atividades’ dirigidas ao processo de alfabetização, sendo este hoje, o objetivo mais relevante das escolas”.

Assim, com as exposições dos autores apresentados, pode-se conceber que a forma como é usado o tempo em uma instituição de ensino é um fator determinante para uma Educação Infantil de qualidade, que contribua para o aprendizado e desenvolvimento integral da criança. Portanto, depreende-se ser necessário que as atividades lúdicas sejam concebidas sob uma nova óptica, compreendidas como ações pedagógicas essenciais, e tratadas com prioridade em todo processo educacional da criança.

Em vista disso, ao discutir sobre Educação Infantil, percebe-se a relevância de utilizar métodos e práticas educativas que se enquadrem no mundo da criança, para que o conhecimento seja de fato construído por esse indivíduo, e o aprendizado não se torne cansativo. Logo, se faz fundamental que no ambiente da Educação Infantil sejam promovidas atividades que atendam os interesses das crianças; bem como respeitem as necessidades e as suas fases de cognição. Nessa esfera, a ludicidade entra como metodologia de ensino altamente produtiva, que de forma prazerosa propicia a construção do saber infantil e promove a interação da criança com o mundo.

Face ao exposto, ao discorrer sobre como ocorre o aprendizado na infância, Sampaio (2008) apontou que Piaget, um importante teórico da educação, defendia que a criança se desenvolve por meio de uma série de estágios associados à interação feita com o meio em que está inserida.

Dessa forma, Piaget enunciava que o aprendizado é um processo interno e precisa estar moldado com o ritmo de cada criança, bem como, que devem ser acrescentados ao aprendizado elementos que favoreçam a interação, a assimilação e a maturação da criança. Desse modo, Piaget declarava que a obtenção do conhecimento dependia tanto das estruturas cognitivas do próprio sujeito, como também da relação que esse estabelecia com o seu meio social (SAMPAIO, 2008).

Nessa conjuntura, ao levar em consideração as teorias de Piaget apresentadas por Sampaio (2008), compreende-se que é através dessa interação que a criança em cada estágio de desenvolvimento passa a conhecer o mundo, trocando experiências,

informações cognitivas e aprendizados. Diante disso, Piaget defendia que a criança necessita brincar para se desenvolver; uma vez que é por meio do universo lúdico que a criança explora e interage com o mundo que a circunda. Nesse sentido, no que tange às concepções de Piaget acerca da ludicidade, Nascimento (2016, p. 15) apontou que:

Para Piaget (1978), ludicidade é manifestação do desenvolvimento da inteligência que está ligada aos estágios do desenvolvimento cognitivos. Cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

Conclui-se então, que é por meio do lúdico, durante as fases de seu desenvolvimento que a criança ativa e progressivamente desenvolve suas operações cognitivas, bem como adquire mecanismos que ampliam sua maneira de lidar com o mundo, fazendo suas interpretações e concepções acerca de si mesma e de seu meio social.

Nesse mesmo cenário, Viotto Filho; Ponce e Almeida (2009) apresentaram que Vygotsky, outro importante teórico da educação, enunciava que o conhecimento se dá por meio das interações da criança com o seu meio, e essas interações podem ocorrer de forma muito natural, desde muito cedo, com as brincadeiras, jogos e brinquedos. Acerca deste último, Vygotsky (1991) advogava que o brinquedo exerce grande influência no desenvolvimento de uma criança. Para ele, a atividade de brincar satisfaz as necessidades da criança e o brinquedo a deixa realizada.

Ademais, na ação de brincar, através do brinquedo e do uso da imaginação, as habilidades conceituais da criança são ampliadas. Bem como, é por meio da brincadeira que a criança desenvolve papéis, criando e recriando situações de seu cotidiano. Assim, sobre a relação do brinquedo no desenvolvimento da criança Vygotski argumentou:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

Dessa forma, com as concepções de Vygotsky acerca da ação de brincar e apontando o brinquedo como direcionador do desenvolvimento da criança, compreende-se que é por meio das experiências, das ações cognitivas concretas da própria criança com os objetos, brinquedos, jogos e brincadeiras, e com o meio social em que vive, que a aprendizagem é produzida por esse indivíduo.

Assim, pode-se dizer que Vygotsky trouxe para o cenário educacional a visão de que a aprendizagem se dá através do coletivo, com as interações sociais, e que a criança é um ser ativo, construtora de seu próprio conhecimento. Logo, é por meio das relações interpessoais e da troca de experiências que a criança desenvolve seu potencial.

Acerca da relação entre o brincar e o aprendizado da criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento que serve como guia para os profissionais da Educação Infantil — apontando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o alcance de uma Educação Infantil de qualidade — traz o brincar como proposta pedagógica indispensável para essa etapa educacional.

O supradito documento apresenta em sua estrutura um capítulo inteiro elucidando sobre as contribuições do brincar na Educação Infantil, reforçando a indispensabilidade da criança viver diversas e ricas experiências para que possa exercer sua capacidade criativa, e alcançar um desenvolvimento integral de sua identidade, bem como de sua formação pessoal e cidadã. Nele diz que:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27).

Dentro desse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) apresentaram a criança como um ser de direitos, reconhecendo-a como sujeito histórico, cultural e social. Nessa vertente, as DCNEI compreendem que a criança desde seu nascimento, quando é introduzida no mundo, é um indivíduo que brinca e que estabelece relações. E é através dessas relações com si própria, com o outro e com o meio que a criança vivencia sua história.

Ao levar em consideração essa percepção acerca da criança, as DCNEI (BRASIL, 2010) determinam que as propostas pedagógicas destinadas ao público infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira; haja vista que são através dessas duas práticas que os laços de interação, das crianças com as pessoas e com o mundo, são estreitados.

Com base nesse panorama, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento que norteia os sistemas e redes de ensino do nosso país, estabelece seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, que juntos atuam fornecendo as condições necessárias para que as crianças possam aprender em diversas situações e ambientes, vivenciando episódios que as desafiem e as instiguem a buscar soluções para os mesmos. E assim, possam produzir de forma ativa significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo natural e social que as cingem.

Sobre os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, estes são: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar. E todos devem ser considerados e vivenciados diariamente no cotidiano da Educação Infantil para que todas as crianças possam obter diferentes e múltiplas aquisições. A respeito do direito de brincar, a BNCC (BRASIL, 2017) diz que a criança precisa:

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor).

Assim, tendo em vista que nessa etapa as práticas pedagógicas voltadas para as crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, de modo que assegurem os direitos mencionados, a BNCC (BRASIL, 2017) traz em sua estrutura cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil.

Os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência apresenta sua especificidade, e ressalta a relevância das interações da

criança com seus pares e o mundo que a cerca; bem como o contato com as diferentes linguagens para a construção de saberes e desenvolvimento íntegro da criança.

Tendo em vista os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os cinco campos de experiências, a BNCC traz na parte “A Etapa da Educação Infantil” que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

Isto posto, com as enunciações expostas, compreende-se que a BNCC (BRASIL, 2017) tem princípios que norteiam um ensino que atente para a formação integral do indivíduo. Pois, com práticas pedagógicas que integrem as interações e as brincadeiras, e contemplem os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, a criança tem a oportunidade de vivenciar inúmeras situações, participando, sentindo, explorando e desvendando o mundo e as pessoas que a cercam.

Alinhados à BNCC, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), documento que serve como orientador para o sistema de ensino, estabelece padrões de referência quanto à organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil. Atuando assim, de forma a contribuir amplamente para garantir um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade para as crianças inseridas nessa etapa educacional.

Em face disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) afirmam que uma pedagogia baseada no cuidado e educação reconhece a criança como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Ademais, o documento declara ainda que as crianças têm seus direitos respeitados e garantidos à medida que em suas atividades cotidianas no âmbito educacional, elas “[...] convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões”. (BRASIL, 2018, p. 61).

Tais considerações apontam que o brincar, assim como as interações, não são apenas práticas que propiciam momentos de diversão, mas que ao brincar, interagindo com seus pares e com o mundo, a criança adquire conhecimentos

importantes para sua vivência em sociedade. Logo, pode-se constatar que as atividades lúdicas se tornam promovedoras de situações instigantes, expressivas, fecundas e demasiadamente significantes para as crianças.

Assim, com as estratégias pedagógicas apresentadas nesses documentos citados, a aprendizagem e desenvolvimento da criança ganha um novo cerne, em que o brincar aparece como direito da criança e prática indispensável em todo o seu processo formativo.

Diante disso, compreende-se que esse universo lúdico e interativo que envolve o brincar, permite que a criança crie, analise e amplie conceitos, além de estabelecer comunicação com seu universo interior e exterior, bem como contribui para que a criança aprenda em conjunto com os demais indivíduos. Assim sendo, as interações e as brincadeiras permitem que a criança adquira seus conhecimentos de forma plena, prazerosa, natural, espontânea e coletiva.

Como estudamos ao longo do curso de Pedagogia, a ludicidade é um recurso imprescindível na Educação Infantil, haja vista que é através das atividades lúdicas que o professor permite que a criança aprenda como criança, deixando-a construir e explorar o seu próprio universo através da criatividade e do contato com o mundo ao seu redor.

Logo, é pertinente ressaltar que a criança é um ser curioso por natureza. Essa, desde muito cedo começa a interagir com o meio que a cerca, acompanhando com o olhar tudo e todos que estão a sua volta, bem como ao longo de seu crescimento tende a reproduzir tudo que ouve e observa. Portanto, é plausível dizer que a criança, desde bebê, vive um processo de constante aprendizado.

Nessa perspectiva, o universo lúdico pode ser compreendido como o mundo natural da criança, e o brincar caracteriza-se por sua mais intrínseca linguagem. De acordo com Sávio (2017, p. 15): “A brincadeira é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante”.

Assim sendo, concebendo a criança como um ser brincante por natureza, pode-se inferir que o brincar não deve ser visto e estabelecido como uma ação secundária no espaço educacional, mas sim como um instrumento de aprendizagem primordial no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Logo, entende-se que se faz preciso quebrar alguns paradigmas que envolvem as atividades lúdicas, visto que em nossa sociedade ainda há uma compreensão

errônea sobre o momento de brincar. Dado que há quem pense que o brincar está atrelado apenas a um momento de divertimento, e que ao praticá-lo a criança está apenas passando o tempo e se entretendo.

Engana-se quem assim pensa, pois como visto, no simples ato de brincar a criança explora o ambiente a sua volta, aflora a sua imaginação, constrói os aspectos de sua identidade, de sua cultura, bem como assimila regras de convivência, princípios e valores. Ao brincar, a criança consegue também expressar melhor seus sentimentos, suas ideias e hipóteses, seus desejos e descobertas; e aprende ainda a superar desafios e ultrapassar as barreiras que envolvem a aprendizagem.

Dessarte, pode-se dizer que nesse mundo infinito de possibilidades que é o brincar, a criança vivencia sua forma de ser criança com maestria. Acerca desse processo frutífero que é o brincar, Wajskop (1995) em sua obra “O Brincar na Educação Infantil” afirmou que:

Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil. (WAJSKOP, 1995, p. 67-68).

A autora nos mostra que o brincar é uma ação extremamente enriquecedora para a criança, dado que por meio da brincadeira, a criança assume diversos papéis, podendo elaborar e resolver conflitos, criar conceitos e sentidos, estabelecer relações com seus pares, bem como vivenciar tudo o que deseja por meio da fantasia que envolve a ação de brincar.

Assim, com as colocações desses autores, e das ponderações trazidas nos documentos oficiais acerca da criança e do uso das atividades lúdicas na Educação Infantil, pode-se enunciar que o brincar está direta e estritamente vinculado à constituição do próprio sujeito. E essa constituição ocorre por meio das relações interpessoais, interações e aprendizados que a criança desenvolve nas diversas situações lúdicas que ela vivencia. Assim, conclui-se que o brincar é objeto da própria aprendizagem infantil.

### 3.2.3 A Ludicidade como Ferramenta Pedagógica na Educação Inclusiva

Como já mostrado ao longo deste trabalho, a ludicidade é um instrumento pedagógico poderoso quando falamos em Educação Infantil. Sendo, portanto, necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas às crianças nessa fase educacional. E ao colocar em pauta as crianças público-alvo da Educação Especial, essa ferramenta torna-se indispensável para o cotidiano desses indivíduos.

Isso porque, essas crianças podem apresentar especificidades no processo de aprendizagem, necessitando assim, de métodos e estratégias diversificadas que as auxiliem em seus processos formativos. Diante de tal contexto, a ludicidade compreendida como linguagem infantil universal, entra na Educação Infantil Inclusiva como uma ferramenta propiciadora de prazer para todos os envolvidos na ação de brincar. Além de proporcionar a interação social, a socialização e a construção de aprendizados significativos para a criança e o desenvolvimento de suas habilidades.

Assim, conclui-se que a escola inclusiva precisa ser um espaço que reconhece a diversidade e valoriza as diferenças, planejando as metodologias de ensino de modo a atender às necessidades que o seu público diversificado apresenta. Dessa maneira, a escola precisa adaptar às suas propostas pedagógicas de modo que venham contemplar todos os indivíduos, possibilitando que todos os educandos vivenciem situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de aspectos como cognição, motricidade, afetividade, expressividade e socialização.

Nessa abordagem, percebe-se que a ludicidade atua como um recurso indispensável para que as crianças público-alvo da Educação Especial possam vivenciar essas situações desejadas. Ao corroborar com essa perspectiva, Souza, Cunha e Andrade (2019), ao versarem sobre as contribuições das atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, para a educação inclusiva, relataram que:

Os jogos e brincadeiras na educação inclusiva se referem a um momento de socialização, aprendizagem e conhecimento, fornecendo às crianças componente simbólico, bem como materiais, que contribuem para a construção dos processos cognitivos, motores, estéticos, éticos e socioafetivos. (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019, p. 130).

Nesse cenário, os jogos, brinquedos e brincadeiras atuam como potencializadores do processo de inclusão, promovendo uma maior interação da

criança público-alvo da Educação Especial consigo mesma, com seu meio e com as outras crianças e demais pessoas a sua volta.

É importante destacar que as atividades lúdicas não se restringem apenas ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Quando o ser humano age ludicamente, vivencia uma experiência plena (LUCKESI, 2005).

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. (LUCKESI, 2000, p. 21).

Diante disso, é válido ressaltar que além de ser uma ferramenta promotora de interação, socialização e aprendizagens, a ludicidade atua também na construção de valores e princípios como a empatia, a amizade, o respeito, a solidariedade e a tolerância. Acerca das múltiplas atuações da ludicidade para a criança, Soares (2010) destacou que as atividades lúdicas na educação inclusiva beneficiam, em uma linha síncrona, todos os alunos sem deficiências e àqueles que apresentam condições específicas. Para a autora:

O ato do brincar ou jogar traz muitos benefícios para quem participa dessa atividade, pois, contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao outro, a criança supera os desafios através da brincadeira ou jogo, além disso, os educandos aprendem a serem cooperativos, aprendem regras, a lidar com seus limites, enfim, não é somente uma atividade que proporciona alegria, prazer, divertimento, direta ou diretamente está trabalhando na formação do sujeito, para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar as pessoas que são diferentes, independente que tenham ou não alguma deficiência. (SOARES, 2010, p. 19).

Assim, pode-se concluir que a ludicidade na educação inclusiva, além de operar no desenvolvimento intelectual, social, motor e emocional dos indivíduos, atua diretamente também na formação do caráter da criança, agindo integralmente na formação do ser cidadão. Dessa maneira, as situações lúdicas na educação inclusiva contribuem para a construção de uma cultura de valorização, tolerância e respeito à diversidade e às diferenças existentes nos âmbitos escolar e social.

Para sustentar os apontamentos citados, nesta subseção serão expostos pontos importantes de duas pesquisas na área da Educação Especial que abordam a temática da ludicidade para crianças público-alvo da Educação Especial. É necessário

sublinhar que as crianças público-alvo da Educação Especial são aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, entretanto, os dois exemplos aqui citados englobarão, de forma sucinta, apenas dois públicos.

A primeira pesquisa apresentada tem por tema: “Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo” dos autores José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Gabriel Vighini Garozzi, Marcos Ferreira Coelho e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, publicada no ano de 2019. A pesquisa trouxe considerações pertinentes acerca da brincadeira e das interações sociais para o desenvolvimento infantil. Com o estudo foi possível constatar que o trabalho realizado em um ambiente social inclusivo propicia para que as crianças com autismo apresentem uma boa predisposição para vivenciar os momentos de brincadeiras com os colegas (CHICON et al., 2019).

Os autores relataram que o estudo objetivou compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo nas interações estabelecidas com as outras crianças, durante as situações de brincadeiras. Os participantes da pesquisa foram 17 alunos, com idade entre três e seis anos, sendo dez com desenvolvimento típico, seis dessas crianças com autismo e uma criança com síndrome de Down, de um Centro de Educação Infantil (CEI), de uma comunidade de Vitória, Espírito Santo.

Para a referida pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, com vídeo gravação dos atendimentos realizados e registros em diário de campo. Em relação à metodologia utilizada, o estudo em questão classifica-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. E como resultados gerais, os dados analisados na pesquisa mostraram que Jonas, criança com autismo; e Lucas, aluno com síndrome de Down, participaram ativamente das atividades lúdicas realizadas em grupo (CHICON et al., 2019).

Nesse cenário, Chicon et al. (2019) chamam à atenção para a participação de Jonas e Lucas em uma brincadeira chamada “A Galinha do Vizinho”. A mesma consiste em colocar as crianças sentadas no chão em formato de círculo. E enquanto uma criança corre em volta do círculo com uma bolinha de plástico em mãos, que na brincadeira representa o ovo da galinha, outra criança tenta pegá-la. Acerca dos atributos da brincadeira e da participação de Jonas e Lucas na ação, os autores evidenciaram:

Essa brincadeira traz a possibilidade de agregar as crianças, de constituir um grupo e a ação coletiva. O jogo chamou a atenção de Lucas e Jonas, que ficaram motivados a participar, ainda que de forma peculiar, no caso de Jonas. Durante a brincadeira, observamos que há uma iniciativa por parte de Lucas de interagir com Jonas e conceder-lhe um papel de destaque quando, de posse da bolinha, coloca-a atrás dele. Porém, quando Lucas faz isso, ele percebe que Jonas ainda não tinha entendido o que fazer naquele momento. Então, ficou parado um instante, à espera da reação do colega, que só ocorre a partir da intervenção do adulto. Lucas começa a correr quando percebe que Jonas se levanta e vai em sua direção auxiliado pelo estagiário. É importante ressaltar a atenção e o cuidado de Lucas com o colega com autismo, provavelmente em decorrência da observação da ação dos professores/brinquedistas tanto ao abordar com as demais crianças as particularidades do modo de ser e de brincar de Jonas como no acompanhamento e auxílio constante em suas brincadeiras. (CHICON et al., 2019, p. 173).

Na pesquisa mostrou, baseada nas observações feitas no momento da brincadeira, que é possível perceber que Lucas, assim como as demais pessoas envolvidas na ação, de forma coletiva, se esforçaram para que a criança com autismo participasse da atividade. Assim, é lícito dizer que todos exerceram um papel importante nesse momento de brincar para Jonas. Nessa conjuntura, ao relatarmos os principais resultados que a brincadeira trouxe para as crianças em pauta, e em especial, para a criança com autismo, tema da pesquisa, os autores destacaram:

Na situação de brincadeira analisada, são fortes os indícios dos avanços de Jonas: a permanência na atividade por longo tempo; o acompanhamento de ações dos colegas por meio do olhar e de palmas no momento da música; o perseguir o colega no momento do pique, entre outros aspectos. Esse salto qualitativo que se observa no comportamento de Jonas e na interação com os colegas pode ser indício de uma capacidade de autocontrole do movimento e de algumas ações durante a brincadeira. A partir dos resultados desta pesquisa, foi possível observar, ainda, que a criança com autismo pode brincar, interagir e compartilhar interesses, objetos e brincadeiras com as outras crianças, desde que haja uma intervenção pedagógica intencional e sistemática. (CHICON et al., 2019, p. 174).

Dessa maneira, na pesquisa exposta fica evidente que a brincadeira “A Galinha do Vizinho” atuou como mecanismo de interação social e desenvolvimento da criança com autismo. Pois, por meio da brincadeira, o menino Jonas interagiu com os seus pares, e vivenciou situações de aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento nos aspectos pessoal, sensorial, afetivo, motor e social.

Assim, os resultados da pesquisa mostram que a criança público-alvo da Educação Especial pode, com suas especificidades, desenvolver suas capacidades cognitivas e diversas potencialidades juntamente com as outras crianças, de forma amplamente construtiva.

Outra interessante pesquisa realizada na área da Educação Especial que trata do uso de atividades lúdicas com crianças público-alvo dessa modalidade de ensino, tem como título “Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar” das autoras Gláucia Uliana Pinto e Maria Cecília Rafael de Góes, publicada no ano de 2006. De acordo com as autoras, o respectivo estudo teve como objetivo “investigar relações entre a mediação de outros – adultos e parceiros – e as ações imaginativas da criança, em termos da capacidade de transcender o campo perceptual imediato e compor sequências de faz-de-conta”. (PINTO; GÓES, 2006, p. 1).

Os participantes da pesquisa foram doze crianças, na faixa etária de quatro a seis anos, que frequentavam uma instituição especial. Entre essas crianças, as autoras relataram que a maioria tinha déficits nas áreas da cognição e da linguagem, e algumas apresentavam sérias limitações motoras. Ao longo do estudo as autoras trouxeram considerações importantes acerca da construção das funções psíquicas da criança.

Seguindo essa tônica, Pinto e Góes (2006) declamaram que a imaginação possui uma função importantíssima no desenvolvimento infantil, dado que por meio dela, a experiência humana pode ser amplificada. Pois, no simples fato de fazer relatos, descrições ou apenas mostrar imagens para uma criança, abre-se em sua mente uma porta para um universo infundo de possibilidades, e tudo aquilo que não pode ser enxergado e vivenciado pessoalmente por ela, passa a ser idealizado com amplitude em sua mente.

Nesse âmbito, as autoras dialogaram sobre a ação do brincar, apontando que ao vivenciar momentos de brincadeiras, a criança emancipa-se das situações concretas e abre espaço para o imaginário e criativo. À vista disso, elas afirmaram:

Pela brincadeira, em especial na modalidade do faz-de-conta, a criança desprende-se do campo perceptual, age com relativa independência do que vê, usando um objeto como se fosse outro e tornando possível a existência de coisas e situações que não estão presentes no ambiente concreto-imediato. Em seus jogos aumenta progressivamente a capacidade de apropriar-se do real, representá-lo e elaborar sobre ele. Ao mesmo tempo, a imaginação aí implicada traz uma liberdade cada vez maior frente aos determinantes situacionais, permitindo a transgressão e a superação de limites impostos pela realidade. (PINTO; GÓES, 2006, p. 14).

Dessa maneira, o cerne da pesquisa, como propõem Pinto e Góes (2006) foi trabalhar brincadeiras de faz-de-conta, com o intuito de promover manifestações imaginativas por parte das crianças. Como principais resultados da pesquisa, será

citado o caso de José (uma criança de cinco anos que tem Síndrome de Down), e Marta (criança de quatro anos que apresenta uma discreta paralisia na sua perna direita e não tem atraso de desenvolvimento). Acerca de Marta, as autoras ressaltaram que é uma criança muito alegre, atenciosa e compreensiva, e está sempre incentivando os colegas a participarem das atividades.

A brincadeira de faz-de-conta realizada por ambas as crianças foi intitulada pelas autoras por “Marido e Mulher”. Nesse cenário, Pinto e Góes (2006) relataram que durante todo o episódio, em uma situação descontraída e cheia de imaginação, José e Marta brincam assumindo esses papéis. Cuidam de seus filhos-bonecos, andam de mãos dadas, deslocam-se livremente no ambiente e criam situações imaginárias. Como, por exemplo, o convite de Marta feito a José para ir no médico, e depois para tomar um café.

Durante os relatos trazidos pelas autoras, elas destacaram o comportamento de José, que brincou confortavelmente, e concordava com a cabeça com as falas de Marta. E em um momento, até expressou uma reação de raiva quando um coleguinha, chamado Marcos, chegou e tentou tirar a boneca de José de cima da cadeira (PINTO; GÓES, 2006). Diante do exposto, com relação ao desenvolvimento de José, as autoras disseram:

José tem Síndrome de Down, apresenta problemas de articulação da fala e geralmente conversa muito pouco. Nessa brincadeira, as ações de Marta possibilitam e encorajam a participação de José na composição simbólica da brincadeira. Apesar dos trechos inaudíveis, Marta provavelmente propôs uma brincadeira de casal. Andam de mãos dadas pela sala; José passa o braço nas costas de Marta; ela coloca a mão sobre a perna dele; ambos cuidam dos filhos-bonecos. Os enunciados de Marta (por exemplo, Eu vô lá no médico, vamo? - Aí eu vô tomá um café, cê vai, José?) selecionam elementos da situação lúdica e direcionam as ações de José. O menino, mesmo não falando, compartilha da brincadeira e dos significados que vão sendo produzidos, além de tomar iniciativas, como ao pegar uma das bonecas e ao reagir a Marcos. (PINTO; GÓES, 2006, p. 21-22).

Dessa maneira, ao analisar a participação de José na brincadeira de faz-de-conta, pode-se perceber que mesmo diante de algumas dificuldades, José participou ativamente, interagindo e atuando na representação do personagem de “marido” de Marta; bem como expressou reação, manifestando sua vontade, de não deixar o colega Marcos pegar a sua boneca. Assim, apoiando-se nas exposições feitas, pode-se concluir que ação de brincar atua diretamente no desenvolvimento da imaginação

e criatividade da criança, despertando-a para a criação de símbolos, conceitos e significados próprios, como também para a expressão de seus sentimentos.

No que concerne às duas pesquisas relatadas, pode-se dizer que tanto na primeira pesquisa quanto na segunda, as atividades lúdicas promoverem situações ricas de aprendizagens para as crianças público-alvo da Educação Especial. Além disso, as interações estabelecidas durante o ato de brincar favoreceram a inclusão dessas crianças, que brincaram conjuntamente com as demais; bem como contribuíram para que elas tivessem um maior desempenho nas atividades propostas.

Em relação a essa última situação, as autoras trouxeram à luz o conceito criado por Vygotsky chamado de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que como mostraram Viotto Filho; Ponce e Almeida (2009), esse conceito consiste na distância entre as práticas que a criança já domina e as atividades que ela ainda não consegue realizar sozinha. Com isso, Vygotsky defendia que em sala de aula, as crianças que necessitassem de ajuda para desenvolver determinadas atividades deveriam conviver com as mais avançadas, de modo que pudessem aprender com elas.

Logo, com os dados relatados nessas duas pesquisas, é pertinente dizer que abordar o lúdico como prática diária na educação inclusiva é permitir que as crianças público-alvo da Educação Especial sintam-se à vontade para serem elas mesmas. É oferecer mecanismos para que abram a imaginação e criem uma comunicabilidade com os outros e com o mundo; uma vez que as atividades lúdicas propiciam que as crianças aprendam em coletividade, interagindo e compartilhando saberes.

Nesse aspecto, é possível perceber que o próprio processo de inclusão é favorecido, e as relações interpessoais são construídas espontaneamente. Assim, como ferramenta de aprendizagem, o lúdico contribui não só para a aquisição de conhecimentos de forma acessível, genuína e divertida. Mas também age no desenvolvimento de numerosos aspectos que são fundamentais à vida humana.

Diante dessas considerações, trazer o lúdico para a Educação Infantil, e em especial, para a educação inclusiva é oferecer às crianças que necessitam de um maior apoio pedagógico, subsídios que estão dentro do seu mundo natural. Partindo desse pressuposto, trabalhar com a ludicidade na educação inclusiva implica reconhecer a importância do brincar, por meio de brinquedos, jogos, brincadeiras e demais ações, como instrumento pedagógico para desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa e produtiva, além de usá-lo como mecanismo que atenda às particularidades de cada aluno inserido dentro desse contexto.

### **3 MATERIAL E MÉTODO DA PESQUISA**

Neste capítulo será retratado de forma detalhada como foi desenvolvida a presente pesquisa, bem como serão apresentados o material e o método utilizados para a realização da mesma. O capítulo está organizado em cinco seções.

Na primeira seção apresentam-se, em linhas gerais, alguns critérios que classificam o respectivo estudo. Na segunda seção serão exibidas algumas informações que caracterizam as cinco instituições de ensino contempladas na pesquisa. Na terceira, expõem-se alguns dados que identificam as cinco educadoras que participaram do estudo.

Na quarta seção será apresentado o instrumento utilizado para a coleta dos dados, como também serão apontados os passos seguidos que levaram até a etapa final do estudo. E na quinta e última seção, encontram-se descritos alguns elementos que foram utilizados como base para a análise dos dados obtidos.

#### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Ao contemplar as declarações expostas por Prodanov e Freitas (2013) sobre o que é a pesquisa científica, e as características que a integram, é possível depreender que a pesquisa científica, em palavras simples, é a realização de um estudo feito com a finalidade de compreender, explicar e até encontrar possíveis soluções para um determinado problema.

Por consequência, percebe-se que para a realização de uma pesquisa científica é preciso percorrer um longo caminho de intensas buscas. Primeiramente, o pesquisador esforça-se à procura por aportes teóricos que embasem uma determinada ideia, hipótese ou fenômeno. E posteriormente, parte-se para uma investigação mais direta, pretendendo analisar fatos ou realizar experiências com o fito de comprovar uma determinada teoria. Ou seja, é um estudo preciso, construído meticulosamente sob a ótica da verificação e validação dos acontecimentos.

Em conexão com o exposto, Gil (2002, p. 17) declarou que “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. De acordo com o autor, a pesquisa é desenvolvida por meio de um longo processo que engloba inúmeras

etapas, que vão desde o momento em que se formula o problema até que se alcance a tão esperada apresentação dos resultados.

Assim, ao considerar as narrativas exibidas por Prodanov e Freitas (2013), e ponderar as colocações apresentadas por Gil (2002) acerca do conceito e processo que contornam a pesquisa, pode-se perceber a complexidade que envolve as vertentes da pesquisa científica, bem como todo esforço e dedicação por parte do pesquisador para a concretização desse processo. Uma vez que é preciso diagnosticar um determinado problema presente na sociedade, e ir em busca de respostas reais para mesmo, de novas informações e investigar as que já existem na área. Para só assim, poder cruzar os conhecimentos e contestar as evidências descobertas.

Dentro desta ótica, a pesquisa científica, como apontaram Prodanov e Freitas (2013), recebe várias classificações. Logo, existem diversos tipos de pesquisas e cada tipo apresenta seus procedimentos, métodos e especificidades próprias. Assim, quanto à classificação da pesquisa científica, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, citados pelos referidos autores, o presente estudo enquadra-se como uma pesquisa de campo. Acerca do conceito de pesquisa de campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) declararam que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Seguidamente, quanto ao ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa de campo se classifica como descritiva. Com relação ao objetivo das pesquisas descritivas, Gil (2002) proferiu que: “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 2002, p. 42). O autor destacou ainda que incontáveis estudos podem se enquadrar nessa classificação. E a característica típica deste tipo de pesquisa são as técnicas uniformes de coletas de dados, que se apresentam na forma de questionários e de observação.

Ao dar continuidade à classificação da pesquisa científica, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, Prodanov e Freitas (2013) traçaram alguns critérios que marcam esse tipo de abordagem em uma pesquisa científica. De acordo com os autores, interpretar fenômenos e atribuir a eles significados são ações básicas no processo que abrange a pesquisa qualitativa.

Os autores elucidaram ainda que, diferentemente da pesquisa quantitativa, este tipo de pesquisa não exige o uso de métodos e técnicas estatísticas. Neste caso, o próprio campo empírico representa a fonte direta para a coleta dos dados, e o pesquisador aponta-se como instrumento significativo para a realização desse processo. Além disso, na pesquisa qualitativa os dados coletados são descritivos, devendo apresentar o máximo possível dos elementos existentes na realidade que está sendo investigada.

Quanto à análise dos dados da pesquisa, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmaram que nesse processo “[...] não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados”.

Face ao exposto, pode-se dizer que uma pesquisa que segue uma abordagem qualitativa, por não preocupar-se em comprovar dados preestabelecidos, traz vantagens ao pesquisador, uma vez que esse pode investir tempo para aproximar-se de forma mais intensa da realidade que envolve o problema pesquisado.

No que tange aos dados colhidos, como apontado pelos autores, o pesquisador apenas os descreve, não podendo interferir nas declarações. Entretanto, é pertinente ressaltar que a coleta desses dados pode permitir ao pesquisador a criação de novos questionamentos sobre a problemática analisada. E esses questionamentos podem norteá-lo para um melhor direcionamento de sua própria pesquisa ou até mesmo agregar outros conhecimentos para possíveis novos estudos na área pesquisada.

Em síntese, diante das colocações acima, para a produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Assim, foi feita uma pesquisa de campo com educadoras de instituições de Educação Infantil de um município do sertão da Paraíba, com o intuito de conhecer a visão dessas profissionais acerca da ludicidade, e analisar a compreensão que essas têm acerca do lúdico utilizado como metodologia de ensino para os educandos da Educação Infantil, e em particular, para as crianças público-alvo da Educação Especial.

### 3.2 Campo Empírico

A presente pesquisa foi realizada com educadoras de cinco instituições de Educação Infantil, sendo quatro privadas e uma pública, de uma cidade da região do sertão do Estado da Paraíba. Ressalta-se que todas as escolas de Educação Infantil da cidade foram contempladas na pesquisa.

Na aplicação do questionário, com o intuito de conhecer um pouco as referidas instituições, foi perguntado às educadoras sobre aspectos referentes às escolas em que trabalham. Assim sendo, serão apresentados nesta seção, alguns dados que caracterizarão as cinco instituições de ensino nas quais lecionam as educadoras participantes da pesquisa. As perguntas feitas em relação aos dados da escola, foram apenas duas, que consistiam em saber quantas e quais turmas têm na escola, e como é a estrutura física da instituição.

A primeira escola, da rede privada de ensino, contemplada na pesquisa, possui 25 turmas, sendo distribuídas da seguinte forma: na Educação Infantil (1 Maternalzinho, 2 Maternais, 2 Pré-escolar I, 2 Pré-escolar II). No ensino fundamental I (do primeiro ao quinto ano, com duas turmas cada ano). No fundamental II (do sexto ao nono ano, com duas turmas cada ano). Acerca da estrutura física da escola, essa contém: dois pátios, dezesseis salas, uma sala dos professores, uma secretaria e onze banheiros.

A segunda escola, da rede privada, incluída na pesquisa, possui 12 turmas. E sobre os espaços físicos, a escola é composta por: um pátio amplo, salas de aula, cantina, secretaria, diretoria e seis banheiros. A educadora da referida escola não relatou a forma de distribuição das turmas, e não especificou todas as quantidades relacionadas à estrutura física.

A terceira instituição, da rede privada de ensino, conta com 12 turmas, sendo: na Educação Infantil (1 Maternalzinho, 2 Maternais, 1 Pré-escolar I, 2 Pré-escolar II). O ensino Fundamental funciona do primeiro ao quinto ano, como uma turma para cada ano, e uma sala de apoio. Em relação aos espaços da escola, essa possui: doze salas amplas, seis banheiros, uma biblioteca, um pátio para momentos de recreação, e uma sala de apoio, utilizada para auxiliar às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A quarta instituição, da rede privada de ensino, que também fez parte da pesquisa, contém: 25 Turmas, divididas do seguinte modo: Infantil (2 Maternalzinhos, 1

Maternal, 2 Jardins I, 2 Jardins II). Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano, com duas turmas cada ano). Fundamental II (duas turmas do sexto ano, uma turma do sétimo ano, uma turma do oitavo e uma turma do nono ano). Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano, uma turma para cada ano).

Quanto a estrutura física da instituição, todas as salas são grandes e climatizadas. A escola dispõe também de: um pátio amplo; uma quadra esportiva para realização das aulas de recreação, aulas de educação física e outros eventos; uma sala de multimídia, uma biblioteca e uma sala de recursos. Essa última, segundo a professora, não é uma sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, trata-se de uma sala equipada com materiais pedagógicos para a realização de atividades lúdicas com as crianças.

Por fim, a escola da rede pública de ensino, contemplada na pesquisa, contém: 12 turmas, sendo seis turmas do Jardim I e seis turmas do Jardim II. No que tange à estrutura física da escola, a mesma conta com: seis salas de aula, três banheiros, uma cozinha e um salão para recreio.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foi ser um educador de pré-escola de cada instituição de Educação Infantil que possui na cidade pesquisada. Assim, participaram da pesquisa cinco educadoras, sendo uma de uma instituição pública e quatro de instituições privadas.

Para que fosse possível apresentar um pouco a respeito de cada participante, foi perguntado no questionário às educadoras alguns dados que pudessem, de uma forma sucinta, identificá-las. Portanto, foram elaboradas perguntas que consistiam em saber: a idade da educadora, a formação, o tempo de atuação na área, a turma em que trabalha, e para quantas crianças leciona atualmente. Dessa maneira, serão exibidos abaixo os dados informados por essas profissionais.

A primeira educadora a participar da pesquisa é de uma escola privada. A profissional tem 29 anos, possui formação em Licenciatura em Pedagogia e Pós Graduação em Neuropsicopedagogia. A mesma atua como professora há oito anos, leciona para a turma de Pré-escolar II, com 14 alunos de 5 anos de idade.

A segunda educadora também é de uma instituição privada, tem 51 anos de idade, possui formação em Pedagogia. Atua na área da Educação há 18 anos. E leciona para a turma do Pré II, com 17 alunos.

A terceira educadora participante da pesquisa também trabalha em uma instituição privada de ensino. A profissional tem 33 anos de idade, possui Licenciatura em Pedagogia. Trabalha nessa área há 8 anos, e nos dias atuais trabalha como professora em uma turma de Pré II, formada por 12 crianças.

A quarta educadora da rede privada de ensino tem 36 anos, tem graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. A mesma tem 15 anos de atuação na área da Educação, e atualmente trabalha em uma turma de Jardim II, composta por 18 alunos.

Por último, a educadora da escola da rede pública de ensino tem 43 anos. Conta com formação em: Graduação em Letras e Pedagogia, Pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar, Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. A profissional tem 20 anos de atuação na área da Educação e no momento atual leciona em uma turma do Jardim I, composta por 20 crianças.

### **3.4 Instrumento e Procedimento de Coleta de Dados**

Acerca das técnicas e instrumentos de pesquisa, Carvalho (2009, p. 188) apontou que “o questionário é uma técnica e também um instrumento em si, que consiste em questões fechadas e/ou abertas encadeadas numa certa lógica, para atender a um propósito”.

Mediante o exposto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa um questionário, que foi elaborado contendo 14 perguntas, com questões abertas e fechadas. O referido questionário é composto por duas partes: a primeira intitulada “Conhecendo o Educador(a) e a Instituição” que pede dados gerais que possam identificar o educador(a) e caracterizar a instituição em que trabalha. E a segunda parte intitulada “Conhecendo a Prática Pedagógica e as Percepções” formada por perguntas acerca do uso das atividades lúdicas na Educação Infantil, em especial para as crianças público-alvo da Educação Especial.

Dito isto, o questionário foi elaborado e aplicado com o intuito de obter informações acerca da ação produtiva do universo lúdico nas práticas cotidianas das

instituições de Educação Infantil, e mais especificamente para o processo educacional de crianças público-alvo da Educação Especial, na visão das educadoras.

Com relação ao procedimento realizado para a coleta dos dados, é importante salientar que devido à pandemia do Coronavírus<sup>3</sup>, as aulas presenciais foram suspensas, restringindo assim, o acesso às escolas. E em decorrência dessa realidade, não foi possível fazer a aplicação do questionário de forma presencial.

Em virtude disso, todas as etapas para a coleta de dados ocorreram de forma on-line, por meio de e-mail e aplicativo de WhatsApp. Assim, inicialmente foi feito um primeiro contato com as cinco educadoras através do WhatsApp. Nesse momento, foi dada uma breve explicação sobre os aspectos que envolvem a pesquisa, como também foi solicitada à participação das respectivas profissionais.

Ademais, foi enviado, para cada uma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), no qual foram destacadas informações mais detalhadas sobre o teor da pesquisa, seus objetivos e finalidade, tal como foi evidenciado que a identidade do educador(a) seria preservada. E, portanto, só as respostas concedidas seriam utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao aceitarem participar da pesquisa, foi enviado o questionário no formato “documento do Word”, individualmente a cada uma, que tiveram oito dias para respondê-lo. Algumas educadoras encontraram problemas para abrir o arquivo pelo WhatsApp. Desse modo, para essas, o documento foi enviado por e-mail.

Após o recebimento dos referidos questionários respondidos, agradei imensamente a cada uma das educadoras pela participação nesta pesquisa, e expressei que a contribuição das mesmas foi primordial para a realização deste trabalho.

---

<sup>3</sup> É pertinente destacar que de acordo com a Pan American Health Organization (2020, tradução nossa) “Os coronavírus (CoV) são uma grande família de vírus que causam doenças que vão desde o resfriado comum até doenças mais graves [...]. O novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que não havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019”. Diante da rápida disseminação dos casos de contaminação, espalhando-se por diversos países, a Organização Mundial da Saúde (OMS) “declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”.

### 3.5 Procedimento de Análise dos Dados

Nesta seção será apresentado como os dados coletados, por meio do questionário, serão analisados. Primeiramente, todas as respostas dos cinco questionários serão lidas, realizando uma pré-análise. Em seguida, a partir dessa pré-análise, serão estabelecidas categorias de análise de conteúdo para que os dados sejam agrupados e analisados.

Assim, os dados serão analisados com os levantamentos encontrados nos diversos instrumentos bibliográficos citados ao longo do trabalho, com o intuito de obtermos um melhor entendimento acerca do tema, e alcançar novas visões que tragam uma melhor compreensão acerca da problemática estudada.

É pertinente destacar que por motivos éticos, os nomes das educadoras que participaram da pesquisa serão mantidos em sigilo. Por isso, em todo o capítulo de “Resultados e Discussão” cada uma será referenciada apenas como “Professora” seguidamente de uma numeração que a represente, como também a instituição em que atua.

Desse modo, “Professoras 1, 2, 3 e 4” referem-se às educadoras que trabalham nas escolas da rede privada de ensino e “Professora 5” diz respeito à educadora que trabalha na escola pública municipal.

A partir da leitura dos dados obtidos com a resolução do questionário, pelas educadoras, foram estabelecidas algumas categorias para que fosse possível fazer uma análise mais precisa. Estas são:

- Categoria 1 – Materiais e Recursos Pedagógicos;
- Categoria 2 – Atividades Lúdicas;
- Categoria 3 – Atividades Lúdicas para crianças público-alvo da Educação Especial;
- Categoria 4 – Ludicidade e Educação Inclusiva: relação e objetivos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados coletados na pesquisa, por meio da aplicação do questionário. Seguidamente, esses dados serão discutidos à luz dos embasamentos teóricos de autores e documentos oficiais citados ao longo do Referencial Teórico, construído neste trabalho.

Posto isto, o capítulo será dividido em quatro seções. Cada uma delas engloba um tema diferente que foi abordado no corpo do questionário. Logo, serão exibidas em cada seção, as respostas das cinco educadoras sobre o tópico indagado.

É interessante acentuar que a presente pesquisa objetivou de um modo geral, analisar a compreensão das educadoras acerca das contribuições que o lúdico pode trazer para a educação inclusiva, buscando assim, entender a percepção dessas profissionais sobre a atuação da ludicidade no processo educacional das crianças público-alvo da Educação Especial.

### 4.1 Materiais e Recursos Pedagógicos

Nesta categoria serão apresentados os materiais e recursos pedagógicos existentes nas escolas em que as cinco educadoras trabalham. Desse modo, serão apontados aspectos como quantidades e características desses recursos, e será mostrado também se há ou não, recursos específicos para as atividades realizadas com crianças público-alvo da Educação Especial.

Partindo desse ponto, no questionário, as educadoras foram indagadas sobre quais os materiais e recursos pedagógicos a escola dispõe. As respostas foram as seguintes:

**Professora 1:** A escola possui livros didáticos e de historinhas, jogos educativos e brinquedos.

**Professora 2:** Livros didáticos e de histórias infantis, jogos, brinquedos educativos e alguns tipos de materiais concretos a serem utilizados em aula, como por exemplo, a amostra em miniatura de um esqueleto humano.

**Professora 3:** São diversos, livros didáticos, jogos educativos para ajudar as crianças com dificuldades.

**Professora 4:** Utilizamos um material de excelente qualidade onde temos: O livro digital incluindo o RA (Realidade Aumentada) plataforma digital, diversos jogos e brinquedos educativos, fantoches, pula-pula etc.

**Professora 5:** Temos alguns jogos, alguns livros, porém nosso material é confeccionado de acordo com os conteúdos trabalhados.

Ao analisar as repostas dadas, ficou evidenciado que as escolas possuem recursos e materiais pedagógicos lúdicos e construtivos. Logo, é propício salientar que os itens listados são mecanismos valiosos para o aprendizado na Educação Infantil, de modo que oferecem à criança diferentes alternativas, e as possibilidades necessárias para que essa viva experiências lúdicas que atuarão de forma profícua em seu processo educacional.

Ao comparar as repostas das cinco educadoras, pode-se observar que a professora 5, mesmo expondo uma resposta positiva, enunciando que a escola dispõe de alguns materiais e que produzem àqueles que precisam para trabalhar os conteúdos, ela não especificou a natureza dos materiais que são confeccionados para as aulas; se são brinquedos, fantoches, instrumentos musicais com materiais recicláveis etc. Assim, com base nesses dados, torna-se difícil saber quais os materiais e recursos de fato existem na escola.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), já mencionado neste trabalho, é importante para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade dispor de diferentes materiais e recursos. Quanto a essa temática, o documento diz que:

[...] materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 68).

Da mesma forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil expõem que a organização dos espaços e materiais é um aspecto fundamental para que a criança possa ter experiências e vivenciar múltiplas linguagens, e assim, ter seu direito garantido. Nesse enquadramento, o documento aponta que:

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, **materiais, mobiliários e brinquedos**

que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso).

A respeito dos materiais e recursos pedagógicos específicos para o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial, foi perguntado às educadoras se a escola em que atuam, dispõe dos mesmos. E, em caso de uma resposta positiva, foi pedido que citassem quais são esses materiais. Elas responderam:

**Professora 1:** A escola dispõe de materiais adaptados, ou seja, confeccionamos o material de acordo com a realidade de cada criança, a exemplo, para criança autista, fazemos o material específico para a mesma e da mesma forma para as demais necessidades.

**Professora 2:** Não.

**Professora 3:** Sim, jogos de encaixes, jogo da memória, jogos que trabalham sequência numérica, coordenação motora fina e grossa etc.

**Professora 4:** Sim. Na escola estuda uma aluna com deficiência visual e a mesma é acompanhada por um instrutor, todo seu material didático foi feito em braile e vários materiais produzidos pra trabalhar com ela.

**Professora 5:** Ainda não temos sala de recurso, mas inserimos nosso aluno e trabalhamos de acordo com a necessidade do mesmo.

Os dados mostram que nas instituições em que trabalham as professoras 1, 3 e 4, há materiais e insumos pedagógicos típicos para o ensino de crianças público-alvo da Educação Especial. No entanto, como pode-se ver, a professora 5, que leciona na escola da rede pública, apesar de dizer que na referida instituição trabalha-se de acordo com a necessidade do aluno, não exemplifica como é desenvolvido este trabalho. Portanto, não há como saber que tipo de material é utilizado para atender às diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nessa instituição.

Ficou evidenciado que na instituição em que trabalha a professora 2, não há nenhum tipo de recursos ou materiais pedagógicos para o efetivo trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial. É preciso frisar que tal fator dificulta a construção de atividades lúdicas, com aportes básicos, que se adequem às necessidades dessas crianças.

Tomando como base esses dois cenários, os dados sugerem que essa indisponibilidade de diferentes recursos e materiais educativos presente nas escolas em que atuam as professoras 2 e 5 gera problemas na hora de elaborar propostas

diferenciadas e lúdicas para essas crianças que necessitam de um maior apoio pedagógico. Limitando assim, as possibilidades de produzir, para esses indivíduos, ações diversificadas.

Face ao apresentado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB reconhece a importância de utilização de recursos e insumos pedagógicos específicos para o processo educacional das crianças público-alvo da Educação Especial. Em seu capítulo 5, nomeado “Da Educação Especial”, a supradita Lei traz no inciso I do artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar a esse público “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, 2013).

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, no inciso II do artigo 28, estabelece como meio de garantir condições de acesso, permanência e possibilidades de aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial, a “[...] oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. (BRASIL, 2015).

Um outro exemplo a se levar em evidência são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que apontam vários pontos que devem ser considerados para que as instituições de Educação Infantil possam atingir os objetivos de suas propostas pedagógicas. Nessa esfera, o documento indica que as instituições de ensino devem assegurar: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2010, p. 20).

Fica assim evidenciado a importância de dispor de diferentes recursos para que o processo de instrução das crianças público-alvo da Educação Especial seja realizado com êxito, uma vez que a utilização desses instrumentos permite que a criança possa ampliar as suas possibilidades de aquisições, atuando como sujeito ativo nas brincadeiras e interações realizadas com esses mecanismos.

## **4.2 Atividades Lúdicas**

Nesta segunda categoria serão exibidas as respostas das educadoras sobre vários aspectos que envolvem o uso das atividades lúdicas no cotidiano das

instituições de Educação Infantil. Assim, quatro perguntas envolvendo a temática, contidas no questionário, serão incluídas nesta categoria.

Primeiramente, foi solicitado que as educadoras marcassem a opção que melhor representava a quantidade de tempo que é reservado para as atividades lúdicas na rotina diária com as crianças, na escola em que trabalham. As alternativas para escolha foram quatro: ao menos 30 minutos por dia, ao menos 1 hora por dia, ao menos 1 hora e 30 minutos por dia, e ao menos 2 horas por dia. As educadoras marcaram:

**Professora 1:** Ao menos 30 minutos por dia

**Professora 2:** Ao menos 30 minutos por dia

**Professora 3:** Ao menos 1 hora e 30 minutos por dia

**Professora 4:** Ao menos 30 minutos por dia

**Professora 5:** Ao menos 1 hora por dia

Como pode-se observar com as respostas das educadoras, o lúdico não é abordado nos diferentes tempos das cinco instituições. As professoras 3 e 5 se diferenciam, ao apontarem um tempo maior de atividades lúdicas realizadas diariamente nas escolas. Mas como visto, três das escolas contempladas na pesquisa trabalham com o lúdico apenas cerca de 30 minutos por dia.

Percebe-se então, que como mostrado ao longo deste trabalho, o lúdico ainda não é tratado com prioridade em muitas instituições de Educação Infantil, sendo reservado para esse recurso apenas uma pequena parcela das rotinas escolares diárias.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) aponta que trabalhar de forma permanente com atividades diversificadas é importante para que a criança construa sua identidade e desenvolva sua independência. Nesse enquadramento, o supracitado documento demonstra que: “Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia.” (BRASIL, 1998, p. 62).

Ademais, ao entender o papel que o lúdico assume na vida da criança, sendo um mecanismo atraente, que estimula a sua cognição, criatividade e imaginação, além

de promover condições para a criação e resolução de conflitos, Valle (2008, p. 13) ponderou:

[...] a atividade lúdica desperta o interesse do aluno, faz com que ele fique mobilizado e torne suas ações intencionais, fato essencial para a construção de esquemas racionais gradativamente aperfeiçoados. O professor deve proporcionar situações que envolvam o aluno emocionalmente na busca da solução de problemas, apoiando-o e auxiliando-o a alcançar uma solução. A criança deve ter a oportunidade de construir seus esquemas lógicos, a partir de sua experiência anterior e da troca de experiências com o grupo, de maneira lúdica e prazerosa.

Torna-se claro então, que é necessário rever as práticas pedagógicas que regem as instituições de Educação Infantil, sendo fundamental colocar as atividades lúdicas no centro da rotina escolar, de modo que englobe o brincar, em seus diferentes modos, com maior ênfase no cotidiano dessa fase educacional. Logo, o tempo deve ser organizado de maneira que as crianças tenham oportunidades para brincar livremente. E possam com isso, se expressar, mostrar seus desejos, sentimentos e emoções; além de desenvolver sua sensibilidade, criatividade e curiosidade, e viver as mais diversas experiências e descobertas.

Paralelamente a essa temática, com o intuito de saber como é o cotidiano das crianças dentro das salas de aula, as educadoras foram questionadas se, nesses recintos, fazem uso de atividades lúdicas. E se sim, foi pedido que contassem com que frequência ocorriam essas atividades. As respostas foram:

**Professora 1:** Sim, principalmente nas sextas-feiras, promovendo a partir dessas atividades uma maior socialização entre todas as crianças, além de uma aprendizagem compartilhada e dinâmica.

**Professora 2:** Sim, semanalmente.

**Professora 3:** Sim, sempre procuro trabalhar com material concreto, através da ludicidade melhora o processo de aprendizagem.

**Professora 4:** Sim. Todas as aulas trabalhamos com material lúdico.

**Professora 5:** Sim, a cada conteúdo novo temos uma brincadeira ou jogos.

Com base nas respostas exibidas, percebe-se que as cinco educadoras utilizam as atividades lúdicas em suas respectivas turmas. Contudo, é possível enxergar que há uma diferença significativa em relação à frequência em que essas atividades são realizadas. O grande diferencial encontra-se na resposta dada pela professora 4, que afirmou trabalhar com o lúdico em todas as suas aulas. O que

representa uma ação propícia, dado que, todos os dias, as crianças que estudam na turma em questão, podem aprender de forma prazerosa e atrativa.

A professora 3, embora reconheça a importância da ludicidade para a aprendizagem infantil, e relate que sempre procura trabalhar com material concreto, não apontou especificamente os dias em que consegue realizar esse feito. Do mesmo modo, pode-se observar que a professora 5 relatou trabalhar com jogos e brincadeiras toda vez que ensina um conteúdo novo, mas pelo o que escreveu a educadora, não é possível saber os dias em que são abordados conteúdos novos em sua turma. Assim, tais fatores trazem uma incerteza quanto à frequência em que ambas educadoras trabalham realmente com a ludicidade em suas aulas.

Todavia, com a resposta dada pela professora 1 “principalmente nas sextas-feiras” e pela professora 2 “semanalmente”, pode-se inferir que as crianças para quais lecionam contemplam o lúdico, em média, uma vez por semana durante as atividades realizadas nas respectivas turmas. Considerando tal colocação, pode-se dizer que abordar o lúdico apenas em um dia na semana é muito pouco para que as crianças possam ter vivências expressivas e valiosas na sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, o brincar é a linguagem natural da criança e é por meio dessa que a criança enxerga e lê o mundo. Portanto, priorizar o uso do lúdico nas atividades cotidianas da criança é dar a ela as ferramentas para que possa adquirir seus aprendizados do jeito mais simples e proficiente.

Dito isto, ao reconhecer a relevância que o brincar representa no cotidiano da vida das crianças, e a necessidade de se ampliar os momentos destinados às brincadeiras nas instituições de Educação Infantil, Almeida (2017, p. 53) afirmou que:

Quanto mais rica seja a experiência ou vivência lúdica, maiores serão os caminhos, possibilidades e alternativas que a criança terá para estruturar seu pensamento, criar estratégias de ação, potencializar seus recursos motrizes, alcançar objetivos e fortalecer vínculos afetivos e sociais enriquecedores e saudáveis.

Tais constatações fazem crer que o universo lúdico precisa ser melhor trabalhado nas atividades diárias, que são elaboradas e aplicadas para as crianças da Educação Infantil. Destarte, para que isso ocorra, o educador precisa estar comprometido e buscar técnicas lúdicas e criativas de ensinamento que estimulem a imaginação, a criatividade e a criticidade da criança, e valorizem também o saber que

essa adquire através de seus experimentos cotidianos, para que os novos saberes possam fazer sentido.

Logo, fica explícita a importância em investir em práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem da criança, e façam da sala de aula um ambiente propiciador de participação ativa, integração social e diferentes experiências que visem o desenvolvimento pleno das crianças.

Ao dar prosseguimento às questões, com o objetivo de entender a percepção que as educadoras têm acerca da ludicidade, e se reconhecem as contribuições que esse recurso traz para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, perguntou-se o porquê elas fazem uso de atividades lúdicas em suas respectivas salas de aula. Sobre essa questão, as respostas foram:

**Professora 1:** Porque são atividades que auxiliam de forma precisa e eficaz no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de estimularem na autoestima das mesmas.

**Professora 2:** Para chamar a atenção dos alunos, fazendo com que eles se interessem mais pelo assunto estudado.

**Professora 3:** Através dessa prática, a criança sente prazer ao realizar atividades que por sua vez, desenvolve interação com o professor.

**Professora 4:** Porque é através da ludicidade que as crianças podem descobrir que aquela atividade é um momento de construção de conhecimento dela e do mundo.

**Professora 5:** Porque facilita a aprendizagem da criança.

A partir das respostas apresentadas, evidencia-se que as educadoras compreendem a relevância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, e que estão cientes que as atividades lúdicas operam em diversos campos do desenvolvimento infantil. Como é possível observar, as respostas abordaram diferentes pontos de compreensão que se coincidem. No entanto, as professoras 1 e 4 merecem um certo destaque.

A professora 1, além de mencionar as vantagens que as atividades lúdicas trazem para o aprendizado e para o desenvolvimento infantil, apontou a atuação do universo lúdico para a promoção da autoestima da criança. A professora 4, por sua vez, enfatizou que as atividades lúdicas agem despertando a criança para o conhecimento de si mesma e de mundo.

Ao levar em consideração as percepções das duas educadoras em destaque, é possível dizer que essas refletem sobre como o lúdico age diretamente no interior da criança. E que suas expressões vão em convergência ao que mostra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27), ao enfatizar que: “A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa.”

Ainda sobre essa relação do lúdico com o íntimo da criança, destacada pelas duas educadoras, Sampaio (2008) salientou que antes mesmo de pensar nas atividades lúdicas e suas diversas funções, é preciso ponderar o lúdico não apenas como resultado de uma ação, mas evidenciá-lo como a própria ação. Nessa óptica, a autora enunciou que: “A ação de jogar e brincar propicia o encontro consigo e com o outro, a partir do qual se estabelecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro.” (SAMPAIO, 2008, p. 130).

Evidentemente, tais colocações denotam a ação expressiva do lúdico na vida da criança e no seu íntegro desenvolvimento. É por meio do brincar que a criança sente prazer e júbilo, como também aflora sua sensibilidade e vivencia diversas emoções. É notório que é através da ludicidade que a criança se expressa, encanta-se com o mundo à sua volta e com as possibilidades de construção que esse oferece, e internaliza os saberes de si própria e daqueles que desfrutam consigo desse privilégio valioso que é o brincar.

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar que é essencial que as professoras reconheçam a importância da ludicidade para o processo educacional e desenvolvimento global das crianças. E que ao evidenciarem que o lúdico pode operar de forma tão benéfica, esse recurso tão vantajoso fosse adotado com mais frequência nas suas salas de aula.

Ao dar continuidade às perguntas elaboradas sobre a utilização da ludicidade, foi solicitado que as educadoras escrevessem como são as atividades lúdicas que elas desenvolvem com as crianças que compõem as turmas em que lecionam. Elas registraram:

**Professora 1:** Atividades como: brincadeiras, desenhos, leituras, canto e historinhas com dramatizações.

**Professora 2:** Atividades com a introdução de músicas, jogos e campeonatos

**Professora 3:** As atividades são realizadas de acordo com as especificidades de cada criança, são elas: alfabeto móvel, maquetes, máquina de somar, vídeo educativos entre outros.

**Professora 4:** Atividades de movimentos, pinturas, desenhos livres, circuitos lúdicos, fantoches, quebra cabeças, gincanas, brincadeiras, massinha de modelar, jogos etc.

**Professora 5:** O lúdico é desenvolvido através das brincadeiras, contação de histórias e atividades interativas.

Os resultados evidenciam que as cinco educadoras trabalham com inúmeras manifestações lúdicas com seus alunos. Dito isso, ao analisar as respostas apresentadas nas perguntas anteriores, é possível identificar uma certa contradição nos registros aqui revelados. Pois, entende-se que a ludicidade perpassa toda a prática da Educação Infantil. E ao mesmo tempo em que algumas educadoras afirmam reservar pouco tempo para o lúdico em suas salas de aulas, elas elencam uma série de atividades lúdicas que compõem a Educação Infantil.

Assim sendo, em todas as repostas, é possível perceber que o brincar está presente em múltiplas representações em todas as turmas em que lecionam as educadoras. Todavia, um ponto que cabe ser destacado é a resposta da professora 4 que, entre tantas atividades lúdicas, traz em seu registro as atividades de movimentos, imprescindíveis na Educação Infantil. Esta professora leva em conta que a criança é um ser que está em constante movimento e, que isso é absolutamente normal e saudável. Pois, é totalmente incoerente pensar que crianças em idade pré-escolar consigam ficar quietas, sentadas em uma cadeira durante todo o período que ficam na sala.

Tendo em vista essa realidade, é preciso propor atividades para que esses pequenos possam se movimentar constantemente e usar toda a energia que possuem para aprender e desenvolver-se ludicamente. Nesse enfoque, segundo à BNCC (BRASIL, 2017), é importante desenvolver as atividades de movimento, dado que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BNCC, 2017, p. 40-41).

Nota-se, portanto, que a forma como a criança se movimenta, corre e brinca é a forma como ela explora o ambiente a sua volta, obtendo aquisições e atribuindo

sentido a tudo que a cerca. Evidencia-se assim, a pertinência de usar diferentes métodos, técnicas e linguagens em sala de aula para a produção de uma tarefa educativa rica em experiências criativas e fecundas para as crianças inseridas na Educação Infantil.

### **4.3 Atividades Lúdicas para crianças público-alvo da Educação Especial**

Nesta categoria serão apresentadas questões que tratam do trabalho desenvolvido com o lúdico, em sala de aula, para as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Foram feitas diversas perguntas às educadoras sobre a referida temática, com o intuito de averiguar, de um modo geral, quais as contribuições que a ludicidade traz para as crianças público-alvo da Educação Especial, na visão de cada educadora.

Assim, para iniciar o tópico, as educadoras foram indagadas se trabalham ou já trabalharam em algum momento de sua carreira com crianças público-alvo da Educação Especial. As cinco educadoras responderam que sim. E, ao levar em consideração que as cinco instituições de Educação Infantil existentes na cidade foram integradas na pesquisa, pode-se inferir que o processo de inclusão tem acontecido nas escolas do respectivo município.

No que concerne a essa evolução no acesso à educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) exhibe dados do Censo Escolar/MEC/INEP, entre os anos de 1998 e 2006, que confirmam que a partir do desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, a distribuição de matrículas, no sistema regular de ensino, vem alcançando expressivos patamares de crescimentos. Acerca do processo de inclusão na Educação Infantil, o documento narra que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 16).

Contudo, é sabido que para o processo de inclusão de fato ocorrer com êxito, exige-se não somente a garantia de matrícula nas escolas de ensino regular, mas sim,

que todas as instituições adequem seus currículos, projetos e propostas educativas de modo que possam oferecer uma educação de qualidade para todos os indivíduos, reconhecendo e atendendo às necessidades e especificidades que esses alunos apresentam.

Para que a escola seja um espaço que reconhece e valoriza as diferenças, é necessário avaliar constantemente as suas metodologias de ensino, de modo que se busque saber se as necessidades educacionais especiais de todas as crianças matriculadas estão efetivamente sendo respeitadas e atendidas. Pois, só assim, a inclusão verdadeiramente acontece.

Dando continuidade, foi pedido então, que as educadoras dissessem quais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, ou outras necessidades educacionais especiais as crianças, para as quais lecionam, apresentam. Elas responderam:

**Professora 1:** Já trabalhei com crianças autistas, hiperativas, com Síndrome de Down e crianças com Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

**Professora 2:** Autismo e transtornos de imperatividade.

**Professora 3:** TEA (Transtorno do Espectro Autista).

**Professora 4:** Autismo e TDAH.

**Professora 5:** Já trabalhei com autista, crianças com TDAH e com Síndrome de Down.

Ao analisar as respostas das educadoras percebe-se que são múltiplas as necessidades educacionais especiais que as crianças em pauta apresentam, e é oportuno aqui ressaltar que, como já tratado ao longo deste trabalho, a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, atestado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que garante os direitos educacionais de todos os sujeitos, independentemente de quaisquer limitações ou condições que esses apresentem.

É importante lembrar que o referido documento recomenda a oferta de uma educação inclusiva, em que todas as crianças, sem exceção, possam aprender e se desenvolver com condições equitativas. Nessa perspectiva, o documento declara que: “A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão.” (UNESCO, 1994, p. 8).

Baseando-se nesse contexto, percebe-se que as cinco educadoras, conjuntamente com a escola, devem adaptar as suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino de modo que possam atender às diferentes crianças e suas necessidades singulares, respeitando o tempo individual que cada uma aprende e se desenvolve. Para isso, é necessário paciência, dedicação, ter conhecimentos para trabalhar com as diversas necessidades e abordar uma proposta educativa pautada nas diferenças e na diversidade encontrada no âmbito educacional.

Partindo dessa tônica discursiva, as educadoras responderam em seguida, sobre qual a maior dificuldade encontrada por elas para incluir as crianças público-alvo da Educação Especial nas atividades diárias realizadas na instituição em que trabalham. Estas foram as respostas:

**Professora 1:** A maneira de se trabalhar de acordo com as limitações de cada uma, pois é algo desafiador, no entanto trabalho com essas crianças visando promover uma aprendizagem satisfatória e significativa.

**Professora 2:** A ausência de um cuidador.

**Professora 3:** A dificuldade encontrada foi trabalhar com tranquilidade a atividade proposta e alcançar os objetivos desejados.

**Professora 4:** Foi fazer com que elas se sentissem normais, sem se sentirem excluídas de qualquer atividade.

**Professora 5:** Minha maior dificuldade foi a de acompanhamento familiar, como também a aceitação da família.

A partir das escritas apresentadas, demonstra-se que não há consenso entre as professoras quanto às dificuldades encontradas para incluir as crianças público-alvo da Educação Especial nas atividades diárias. As dificuldades são diversas, contudo, de uma forma geral, algumas apontam semelhanças entre si. As respostas das professoras 1 e 3 enquadram-se, de modo geral, no quesito aprendizagem. Pois, ambas encontram desafios para trabalhar atividades em sala que se ajustem às dificuldades das crianças incluídas em suas respectivas turmas. No entanto, percebe-se um viés clínico quando as educadoras localizam as dificuldades no indivíduo.

Já em relação às professoras 4 e 5, percebe-se que essas enfrentam problemas nos âmbitos emocional e comportamental, ao lidar com obstáculos quanto à aceitação e acompanhamento da família no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, como também gerenciar situações que envolvem o sentimento das próprias crianças.

A professora 2, por sua vez, foi a grande divergência, ao expor que sua maior dificuldade é com a falta de um cuidador em sala de aula. Ao falar isso, a educadora dá a entender que passa por algumas adversidades para conseguir sozinha, administrar o tempo para as ações de cuidar e educar em sala de aula. Sabe-se que essas ações são indissociáveis, devendo assim, andar conciliadas em todo o tempo e percurso pedagógico da Educação Infantil.

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante situar-se sobre a realidade das salas de aulas, que compõem um grande número de crianças para um único educador. A professora em questão, como descrito na seção “Sujeitos da Pesquisa”, leciona para 17 crianças do Pré II. Logo, pode-se dizer que é um trabalho árduo articular seu tempo para atender sozinha 17 crianças, e dar uma maior assistência às crianças público-alvo da Educação Especial.

Nesse enquadramento, a presença de um cuidador faz-se fundamental para que a rotina escolar possa fluir com tranquilidade e nenhuma criança fique sem o acompanhamento assistencial que lhe é devido.

Quanto à essa temática, a legislação assegura que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ter um profissional especializado que a acompanhe no cotidiano escolar. Um exemplo disso, é a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), intitulada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que em seu Capítulo IV, inciso XVII, declara que incube ao poder público a oferta de profissionais que atuem no apoio escolar.

E ainda, pertencente a essa situação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva promulga que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de **monitor ou cuidador** aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17, grifo nosso).

Portanto, percebe-se que a maior dificuldade exposta pela professora 2, traz à luz que a escola em que atua não dispõe dos recursos humanos necessários que possam atender às especificidades que são exigidas para o atendimento das crianças público-alvo da Educação Especial.

Ao prosseguir, objetivando entender como são as propostas educativas elaboradas para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, foi pedido que as educadoras contassem como são as atividades lúdicas que elas desenvolvem com essas crianças. As respostas das professoras 2 e 4 foram:

**Professora 2:** As mesmas atividades utilizadas com o restante da turma, de forma adaptada as suas necessidades.

**Professora 4:** Eles desenvolvem juntamente com as outras crianças sendo elas acompanhadas sempre pelo auxiliar de sala e também o professor titular sempre que necessário.

Com base nas respostas apresentadas, pode-se concluir que nas salas das educadoras em questão, não há atividades lúdicas específicas para as crianças público-alvo da Educação Especial. A professora 2 contou que as atividades são as mesmas desenvolvidas para as demais, porém são adaptadas de acordo com as necessidades das crianças. Entretanto, não expressou como ocorre essa adaptação. Assim, não há como saber, como são de fato desenvolvidas as manifestações lúdicas para esses indivíduos.

Segundo Souza, Cunha e Andrade (2019), é preciso que a escola inclusiva trabalhe atividades diferenciadas com as crianças público-alvo da Educação Especial, de modo que as necessidades dessas crianças sejam levadas em conta, e as suas dificuldades sejam trabalhadas. A esse respeito as autoras exprimiram:

A ideia de escola inclusiva na atualidade é receber aqueles que estavam fora dela, os excluídos. Essa escola precisa se preparar para receber esse aluno, não pode aplicar as mesmas atividades e avaliações, precisa-se adaptar com propostas diferenciadas perante as várias deficiências. (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019, p. 129).

É oportuno frisar que a professora 2 respondeu na categoria “Materiais e Recursos Pedagógicos”, que a escola em que trabalha não possui os instrumentos específicos para o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial. Pode-se então deduzir, que esse seja um forte motivo, para a falta de ações lúdicas voltadas para às crianças em pauta. Tal fator, impossibilita que esses alunos tenham atividades que se enquadrem em suas especificidades.

A professora 4, como consegue-se ver, foi um pouco vaga na sua resposta, apontando que as crianças participam das mesmas atividades que as demais, porém

que são acompanhadas. Novamente, fica evidente que as crianças público-alvo da Educação Especial da respectiva turma não têm atividades diferenciadas, caso haja necessidade.

Ainda sobre essa temática, as professoras 1, 3 e 5 apresentaram respostas também muito suscintas, mas que trazem um pouco mais de clareza quanto ao tópico indagado. Elas responderam:

**Professora 1:** São atividades de desenhos, músicas e jogos, as quais desenvolvem muitas habilidades nessas crianças.

**Professora 3:** São bem animadas, com musicalização, sempre procuro inovar, e claro cada atividade trabalhada é de acordo com a dificuldade do aluno.

**Professora 5:** Trabalho de acordo com a necessidade de cada criança, principalmente a interação, pois planejo as brincadeiras onde eu possa inserir meu aluno.

Como é possível ver, as educadoras não se aprofundaram muito em suas respostas. As professoras 1 e 3 apresentam similaridades ao escreverem que trabalham com a música nas atividades lúdicas desenvolvidas para as crianças público-alvo da Educação Especial. A professora 5, embora não tenha relatado com precisão como trabalha essas atividades, destacou a interação como ponto importante a ser trabalhado.

Quanto a essa questão, ao versarem sobre as inúmeras vantagens de utilizar as atividades lúdicas na educação inclusiva, as autoras Souza, Cunha e Andrade (2019, p. 126), afirmaram que: “Os jogos e brincadeiras possibilitam maior interação entre o aluno com deficiência e o grupo de crianças no ambiente escolar”. Logo, pode-se dizer que a professora 5 preocupa-se em desenvolver um fator primordial para o desenvolvimento da criança na educação inclusiva.

Em seguida, ainda no que diz respeito às atividades lúdicas desenvolvidas para as crianças público-alvo da Educação Especial, foi solicitado que as educadoras descrevessem como essas crianças participam das atividades propostas. Elas apontaram:

**Professora 1:** Algumas crianças participam de forma interativa, outras já participam por pouco tempo, no entanto as atividades lúdicas fazem bem para elas, pois despertam muitas habilidades no momento que estão fazendo e também promovem a socialização com os coleguinhas.

**Professora 2:** Elas são bastante estimuladas com as atividades, inclusive a superar seus limites.

**Professora 3:** Eles gostam, cada aula sempre surpreende.

**Professora 4:** Uns interagem normalmente, segue as coordenadas e desenvolvem as habilidades esperada pelo professor, outros sempre acompanhado pela auxiliar de sala para ter atenção e realizar as atividades onde nem sempre terminamos com êxito.

**Professora 5:** Elas participam e vejo que o resultado é bom, isso faz com que elas desenvolvam suas habilidades com prazer.

Ficou demonstrado que, embora as educadoras não estendam muito em suas respostas sobre como as crianças se comportam durante as atividades desenvolvidas, todas elas entendem os resultados positivos do trabalho com o lúdico na sala de aula para essas crianças. As cinco apontam, em seus pequenos registros, as formas positivas como as diferentes crianças reagem aos estímulos lúdicos.

Contudo, a professora 4 expressou também a realidade em sua sala de aula, ao afirmar que nem sempre os resultados desejados são alcançados. E sabe-se que isso é algo que acontece no dia a dia de qualquer criança.

Diante disso, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem não é uma tarefa fácil, mas que é construída enfrentando dificuldades diariamente. É oportuno lembrar que, se em um determinado dia o objetivo traçado não for alcançado, esse dia não pode ser encarado como um insucesso. E sim, deve-se levar em conta que servirá como base de sustentação para a experiência e os aprendizados seguintes. Pois, o processo de aprendizagem é individual e contínuo, e ocorre em tempos e modos diferentes para cada criança.

Paralelamente a essa situação, a professora 1 contou que umas crianças são bem participativas, outras envolvem-se pouco. Entretanto, essa educadora destacou que as atividades lúdicas contribuem para o despertar de habilidades e favorece o processo de socialização dos alunos. Nesse aspecto, as colocações da referida professora vão em conformidade com o que expõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) acerca da influência positiva das ações lúdicas para o progresso da criança, ao afirmar que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas

capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

Através das representações das educadoras, declarando as diversas formas de comportar-se das crianças público-alvo da Educação Especial no desenvolver das manifestações lúdicas para elas elaboradas, fica claro que a ludicidade é uma esfera valorosa para ao desenvolvimento da criança, atuando na construção de inestimáveis saberes. Por esse motivo, se faz tão necessário que os professores estejam sempre inclinados a trabalhar com o lúdico como estratégia diária de ensino, para que possam promover inúmeras possibilidades prazerosas de aprendizagem e de progresso múltiplice.

Seguidamente, foi pedido que as educadoras respondessem, de acordo com o entendimento delas, se há benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial. E, em caso de uma resposta positiva, pediu-se que citassem quais são esses benefícios. As professoras 1 e 3 escreveram:

**Professora 1:** Sim. As atividades lúdicas promovem muitos benefícios para essas crianças, pois elas possuem suas limitações, e a partir dessas atividades, elas desenvolvem seu auto estima, habilidades e a socialização. Além de um melhor conhecimento social e motor.

**Professora 3:** Sim, as crianças ficam mais atentas a que nós professores estamos passando.

Como é possível observar, as educadoras acreditam que as atividades lúdicas são importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A professora 1 destacou aspectos cognitivos, sociais e pessoais, nos quais o lúdico age no processo educacional infantil.

A professora 3, como pode-se ver, foi breve em sua resposta, destacando apenas à atenção que as crianças mantêm durante as atividades. O que é algo simples de se verificar, uma vez que as atividades lúdicas despertam na criança o desejo de brincar, de participar dos momentos divertidos que envolvem as diferentes manifestações lúdicas.

Ainda sobre esse mesmo tópico, as professoras 2, 4 e 5 responderam que:

**Professora 2:** Sim, o senso de poder que elas adquirem, ao saber que podem fazer o que quiserem.

**Professora 4:** Sim. Estimula a criatividade fantasia e imaginação, explora as habilidades, favorece a socialização, desenvolve o cognitivo etc.

**Professora 5:** Com certeza, pois é comprovado que nas brincadeiras podemos trabalhar a dificuldade de qualquer criança sem a mesma perceber.

É notável que as professoras 2 e 5 também não expressaram muito suas percepções acerca dos benefícios da ludicidade para a Educação Especial. Ao analisar os registros, pode-se perceber que as respostas se assemelham, quando apontam a atuação do lúdico na superação dos desafios pela própria criança.

A professora 2, embora tenha escrito de forma sucinta, apontou a sensação de poder que a criança sente quando brinca e sente-se capaz de realizar determinadas ações. E com a resposta da professora 5, é plausível dizer que a ludicidade age minimizado as dificuldades que a criança possui.

Logo, essas temáticas se unem, pois ao superar dificuldades e desafios, durante as atividades lúdicas, as crianças público-alvo da Educação Especial podem sentir com liberdade o contentamento de poder brincar juntamente com as outras crianças, realizando os mesmos fazeres.

Todavia, a professora 4, ao citar alguns campos no quais o lúdico opera no desenvolvimento infantil, citou, entre eles, a imaginação. Como se sabe, a imaginação é algo extremamente importante na vida do indivíduo, e para a criança é um campo que traz infinitas descobertas e as mais ricas vivências. É um campo que precisa ser estimulado, e nesse âmbito, as atividades lúdicas funcionam como ferramentas essenciais para dar asas à imaginação da criança.

Nessa abordagem, Wajskop (1995) apontou a relevância da ludicidade para o afloramento da imaginação infantil. A autora, ao indicar as muitas funções do brincar para a criança, frisou que a brincadeira pode ser concebida como um dos meios pelos quais a criança adquire conhecimentos, como também pode ser compreendida como o ponto de partida para a iniciação dos processos imaginativos desse indivíduo.

É importante ainda citar que ao discorrerem sobre o poder da imaginação para o desenvolvimento de uma criança público-alvo da Educação Especial, Pinto e Góes (2006) na pesquisa “Deficiência Mental, Imaginação e Mediação Social: um estudo sobre o brincar” concluíram que:

A imaginação inclui-se nas funções psíquicas superiores e torna possível a atividade criadora, marca específica do humano. Entrelaça-se à cognição, favorecendo a compreensão do mundo e a conceitualização do real. E

permite, por outro lado, estabelecer uma liberdade frente ao real, podendo desdobrar-se em formas mais refinadas de fantasia ou devaneio e no estabelecimento de uma relação estética com a vida. (PINTO; GÓES, 2006, p. 25).

Por isso, se faz tão necessário que o lúdico seja melhor contemplado nas instituições de Educação Infantil, e em especial, para a educação de crianças público-alvo da Educação Especial, uma vez que para seus benéficos não há limites. Nesse âmbito, o lúdico pode trazer para essas crianças uma vida mais alegre, mais divertida e além disso, pode proporcionar a consecução de aprendizagens preciosas.

Criar atividades em que a criança possa desenvolver sua imaginação, por exemplo, é oferecer diversos caminhos, nos quais ela pode realizar de maneira utópica infinitas coisas que a realidade não a permite fazer. É um leque infinito de possibilidades no qual a criança tem autonomia de proceder, tendo em mente suas vontades e desejos, e construindo livremente seus papéis e mundos imaginários.

Para finalizar esta categoria, no questionário foi perguntado se as educadoras poderiam citar um exemplo que vivenciaram utilizando as atividades lúdicas, e apresentar os resultados obtidos com as crianças público-alvo da Educação Especial. Os relatos pessoais foram os mais variados, as professoras 2, 3 e 5 escreveram:

**Professora 2:** Algumas crianças autistas, são bem introvertidas e tímidas. Na presença de algumas atividades, elas podem se sentir mais livres e dispostas a interagir com os colegas e até mesmo com o professor.

**Professora 3:** Trabalhei com um aluno autista, foi interessante ver o desenvolvimento da criança ao realizar a leitura ligando o texto às gravuras.

**Professora 5:** Sim, através da contação de história, a criança interage e responde a muitos estímulos, seja ele falado ou através da pintura.

Ao considerar as respostas expostas, pode-se deduzir que as professoras 2 e 5 não desejaram responder a pergunta com mais detalhes ou não compreenderam muito o teor da questão, que pedia um relato pessoal sobre uma experiência vivida com um de seus alunos que fizesse parte do público-alvo da Educação Especial. Por isso, observa-se que as educadoras em questão responderam de forma genérica sobre os resultados da ação da ludicidade para essas crianças.

Já a professora 3 relatou, brevemente, os efeitos produtivos do lúdico utilizado na realização de leituras para uma criança com autismo. A resposta é muito sintética,

não sendo assim, possível compreender de forma ampla como ocorreu esse progresso na vida da criança.

Ainda sobre essa questão, as professoras 1 e 4 relaram:

**Professora 1:** Um exemplo foi na música e na dança com um aluno autista com 6 anos de idade. Uma vez que o mesmo participou de uma quadrilha junina dançando com seu par em um evento aberto para muitas pessoas, mostrando que mesmo com suas limitações, consegue vencer muitas barreiras.

**Professora 4:** Trabalhei com uma criança que tinha autismo e ela tinha muito medo de música o que se tratava de música ela tinha pavor, então como gosto muito de cantar em sala, na hora que eu começava a cantar ela entrava em pânico, logo comecei a introduzir nas minhas aulas uma caixinha pequena de som, logo cedo ligava e colocava músicas suaves e fui mostrando a ela, que a música era legal que a música ajudava na leitura e fui trabalhando com ela assim, comecei então a cantar com a minha voz suavemente mas mesmo assim ela chorava muito. Então comecei a colocar ela pra tocar na caixinha de som, em microfone pra ela saber que aqueles objetos não iriam causar nada se ela tocasse, e assim com muito tempo comecei a coloca-la pra cantar comigo baixinho e assim na persistência e paciência principalmente conseguimos juntas a superar esse medo. Daí comecei a trabalhar jogos educativos, vídeos educativos com músicas, fantoches pois ela tinha medo das vozes dos personagens e assim desenvolveu as suas habilidades que estavam escondidas.

As professoras 1 e 4 apontam pontos semelhantes em suas escritas, exibindo os efeitos profícuos que as atividades lúdicas trouxeram para o processo educacional e desenvolvimento das duas crianças em pauta. A professora 1 traz em seu registro como a música e a dança beneficiaram a criança com autismo, contribuindo para o seu desenvolvimento nos aspectos pessoal, motor, sensório e social.

A professora 4 mostra em seu relato, que com toda sua dedicação e empenho pôde produzir um impacto muito positivo na vida da criança com autismo. A educadora com sua atitude perseverante conseguiu fazer com que a criança superasse seu medo de música e sons, bem como conduziu-a para o desenvolvimento de suas habilidades.

Tais exposições apontam, que ambas as professoras reconhecem o valor do lúdico nas práticas pedagógicas desenvolvidas para as crianças público-alvo da Educação Especial, e que por isso, fizeram uso da musicalidade em suas atividades em sala de aula, como forma de trabalhar capacidades e competências com essas crianças. No que tange aos efeitos da musicalidade como ferramenta educativa, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil menciona que:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos<sup>11</sup> etc., são atividades que despertam, estimulam e

desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p. 48).

Fica patente, que a utilização de diferentes linguagens, como a musicalidade, é importante para que a criança público-alvo da Educação Especial possa desenvolver-se em múltiplos campos. Ademais, ao trabalhar com atividades que envolvam música, o professor faz da sala de aula uma atmosfera de interações e aprendizagens, na qual a criança recebe estímulos sensoriais e motores, consegue se expressar mais facilmente, interage com seus pares e se comunica mais espontaneamente com o mundo exterior e seu universo interior.

#### **4.4 Ludicidade e Educação Inclusiva: relação e objetivos**

Nesta última seção serão exibidas as visões das educadoras a respeito da relação existente entre o universo lúdico e a educação inclusiva, bem como serão expressos os objetivos das atividades lúdicas para o processo educacional de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Nesse âmbito, foi perguntado às educadoras se para elas, a ludicidade se relaciona com a Educação Inclusiva. E se sim, que contassem o porquê. As respostas foram as seguintes:

**Professora 1:** Sim, pois a ludicidade por sua vez auxilia no desenvolvimento, na autoestima e no surgimento de novas habilidades e assim contribui de forma significativa para a aprendizagem dessas crianças.

**Professora 2:** Sim, é uma forma de incluir todos os alunos em uma determinada atividade única.

**Professora 3:** Sim, a ludicidade é importante para a formação da criança e do professor.

**Professora 4:** Sim. Pois a ludicidade é uma importante forma de trabalhar no processo de ensino aprendizagem na Educação Especial, com ela a criança pode representar suas sensações e emoções através as atividades lúdicas.

**Professora 5:** Sim, porque toda criança precisa brincar e interagir umas com as outras.

Os dados mostram que todas as professoras reconhecem que a ludicidade se relaciona com a educação inclusiva. Como observa-se, as professoras 2 e 5 assemelham-se em suas perspectivas, ao apontarem que a ludicidade possui uma relação com a educação inclusiva à medida em que age como instrumento propiciador de interação social e oportuniza a própria inclusão.

As professoras 1, 3 e 4 expõem que a relação da ludicidade com a educação inclusiva ocorre porque o lúdico é um recurso promovedor de aprendizagens e de desenvolvimento de múltiplos atributos humanos. Contudo, a professora 4 destaca-se ao dizer que através da ludicidade a criança pode expressar suas sensações e emoções.

Essa é uma exposição muito pertinente, pois, sabe-se que trazer para a educação infantil atividades que trabalhem as emoções e sensações é uma ação valiosíssima para o crescimento pessoal da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), é fundamental promover ações que visem o desenvolvimento pleno das crianças. O documento expõe os objetivos gerais da educação infantil e elucida que para contemplá-los, a prática pedagógica deve estar organizada de modo que ofereça o desenvolvimento de diversas capacidades. Nessa lista, consta a capacidade da criança “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”. (BRASIL, 1998, p. 63).

Ainda nessa tônica, Luckesi (2005) dissertou sobre a necessidade de trabalhar com as questões relacionadas ao interior da criança. Ao definir a ludicidade como um estado de consciência que traz plenitude para o sujeito que a vivencia internamente, ele proferiu que:

Praticar jogos de exercício, jogos simbólicos ou jogos de regras só poderá ser pleno para quem os pratica, mas parece que todos os que os praticam com inteireza, integridade e presença, chegam a esse **cume de sensação de plenitude**, o que nos permite admitir que as atividades lúdicas podem e devem ser utilizadas como recursos para a busca de um crescimento o mais saudável possível. (LUCKESI, 2005, p. 14, grifo nosso).

Portanto, com as exposições feitas, consegue-se afirmar que as atividades lúdicas são indubitavelmente operantes nas mais variadas vertentes do desenvolvimento humano.

Para finalizar a pesquisa, pediu-se que as educadoras, em caso de uma resposta positiva na questão anterior, respondessem quais são os objetivos da atividade lúdica para a Educação Inclusiva, na opinião delas. As respostas foram:

**Professora 1:** A atividade lúdica auxilia na Educação inclusiva como forma de evolução para o desenvolvimento cognitivo, para as relações interacionais e comunicativas. Além do desenvolvimento de novas habilidades, potencialidades e melhoramento da autoestima.

**Professora 2:** Incluir esses alunos, seja com o restante da sala ou com o próprio professor.

**Professora 3:** Trabalhar as emoções para aprender a ganhar e perder; rever limites; trabalhar o desenvolvimento dos alunos através das atividades lúdicas.

**Professora 4:** Trabalhar a ansiedade dos alunos [...], rever limites, pois é pelo jogo que o aluno se enquadra em regras reagindo com suas emoções para aprender a ganhar e perder.

**Professora 5:** Trabalhar a ansiedade dos alunos por meio das atividades que exigem concentração, permite que o professor observe as emoções e os limites da criança.

Como mostram os registros, a professora 1 destacou alguns objetivos que são obtidos através da ludicidade para o contexto da educação inclusiva. Observa-se que a educadora citou campos de ação diversos, em que o lúdico atua proporcionando à criança um desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais, como também um crescimento nos âmbitos social e pessoal.

A professora 2, novamente, apontou o processo de inclusão como objetivo principal da ludicidade na Educação Inclusiva. De fato, trabalhar o próprio conceito de inclusão é um dos efeitos que o lúdico causa, uma vez que as crianças público-alvo da Educação Especial brincam juntas com as demais, sem sentir-se assim, excluídas.

Ao dar seguimento, as professoras 3, 4 e 5 apontaram como objetivos da ludicidade para esse público de crianças: trabalhar as emoções, a ansiedade, rever os limites das crianças da educação inclusiva, como também ensinar o conceito de regras que contribuem para que as crianças entendam que ganhar e perder fazem parte do jogo e da vida.

Sobre essa temática, os autores Chicon et al., (2019) ao explicarem sobre as ações produtivas da brincadeira para o desenvolvimento de uma criança com autismo, escreverem:

[...] o brincar contribui para o desenvolvimento da atividade simbólica. Por meio dele, a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, agir com base em determinadas regras, além de poder elaborar e/ou satisfazer, no plano simbólico, tendências e desejos que não seriam possíveis no plano real. Ao brincar, ela se autorregula, se autodetermina e se autocontrola, na medida em que a brincadeira implica intencionalidade e atenção a determinadas regras, sejam elas implícitas, sejam explícitas. (CHICON et al., 2019, p. 171).

Logo, com base nos apontamentos das educadoras e colocações dos autores supracitados, infere-se que a ludicidade tem inúmeros objetivos para a educação inclusiva. Uma vez que ao brincar a criança tem a oportunidade de desenvolver espontaneamente as suas potencialidades, além de aprender a lidar com seus conflitos e anseios, e desenvolver aspectos relacionados à sensibilidade e à sociabilidade.

A partir das análises dos resultados neste capítulo, constata-se que a hipótese criada no início deste trabalho foi, em grande parte, confirmada. Ao longo do trabalho foi dito que, embora a educação inclusiva seja um direito de todas as crianças, ainda havia algumas lacunas no cenário educacional para a sua plena concretização. E que isso ocorria, em parte, pelo fato que algumas instituições de Educação Infantil não dispunham de todos os recursos necessários; seja materiais, técnicos, humanos ou tecnológicos, que pudessem dar toda a assistência necessária para um atendimento inclusivo de qualidade. Como comprovado com as respostas expostas, essa infelizmente, ainda é uma realidade.

Do mesmo modo, inferiu-se que a ludicidade ainda não recebe toda a atenção que lhe é merecida, uma vez que ainda há concepções diferentes sobre a temática nas instituições de Educação Infantil. Sendo por isso, ainda pouco utilizada nesses âmbitos educacionais. Quanto a isso, é certo destacar que todas as cinco educadoras que participaram da pesquisa reconhecem o lúdico como ferramenta promotora de conhecimentos e de desenvolvimento global dos indivíduos inseridos na Educação Infantil, especialmente das crianças público-alvo da Educação Especial. No entanto, como mostrado em suas respostas, essas profissionais não utilizam esse recurso com grande frequência em suas salas de aula.

Deve-se, portanto, diante das muitas colocações dos autores citados neste trabalho, ter um olhar mais amplo para a ludicidade e seus efeitos, compreendendo-a e utilizando-a como prática educativa primordial da Educação Infantil, especialmente para o ensino voltado para as crianças público-alvo da Educação Especial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por finalidade compreender a percepção de educadores acerca das contribuições e potencialidades da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil, notadamente, para o público-alvo da Educação Especial.

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se que, embora a ludicidade ocupe um lugar de destaque em constantes debates no cenário educacional brasileiro, e que essa ferramenta seja concebida como um instrumento propiciador do saber e desenvolvimento infantil, essa ainda é abordada de forma secundária, em muitas instituições de Educação Infantil, destinada em grande parte das vezes apenas para momentos de entretenimento das crianças.

Logo, pode-se enunciar que o lúdico não ocupa o lugar que é devido no cotidiano da Educação Infantil. Sendo deixado de lado na hora de se pensar em propostas pedagógicas voltadas para as crianças pequenas, sobretudo para àquelas que necessitam de um suporte pedagógico que facilite a compreensão de conteúdos e gere uma aquisição de aprendizagens mais espontânea e acessível.

Por isso, identificou-se a necessidade de estudar mais sobre o universo lúdico e seus benefícios para a educação inclusiva. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção de educadores a respeito das contribuições da ludicidade para educação inclusiva. Assim, como objetivos específicos buscou-se compreender, na visão dos educadores, como a ludicidade pode atuar como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial e descrever quando e como esses educadores utilizam atividades lúdicas em suas rotinas diárias.

Isto posto, constata-se que o objetivo geral foi atendido, uma vez que os dados colhidos das cinco educadoras participantes da pesquisa trouxeram perspectivas significativas sobre a ludicidade usada como metodologia que vise um ensino infantil inclusivo e de qualidade. Nesse sentido, convém dizer que os objetivos específicos também foram atingidos, dado que na realização do estudo foi possível perceber que todas as educadoras compreendem o lúdico como um recurso pedagógico eficiente e dinâmico, e percebem a importância que as atividades lúdicas podem ocasionar na vida dos educandos da Educação Infantil, especialmente no cotidiano das crianças público-alvo da Educação Especial.

Dito isto, a pesquisa partiu da hipótese de que as atividades lúdicas ainda não ocupam o espaço que deveria no âmbito escolar. Visto que há falta de recursos inescusáveis para o seu feito, bem como há uma compreensão que o brincar deve ser reservado para os momentos apenas de lazer das crianças. Evidentemente, tal percepção, faz omitir-se que as atividades lúdicas contribuem de forma amplamente significativa para a elaboração de aprendizados, como também age positivamente em múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil.

Assim, durante a construção do trabalho, e com os dados obtidos com a aplicação do questionário, verificou-se que a hipótese apresentada foi, em grande parte, comprovada. Dado que o lúdico não é vivenciado em ampla escala em algumas das instituições contempladas na pesquisa. Compreende-se assim, que esse recurso precisa ser visualizado com prevalência, uma vez que por meio das atividades lúdicas, a criança pode aprender da forma mais simples e natural: brincando.

Assim sendo, com a apresentação dos textos e os resultados colhidos, o problema de pesquisa foi respondido; evidenciando que a ludicidade contribui de forma significativa para a construção de aprendizados e desenvolvimento integral da criança. Uma vez que esse recurso permite que a criança aprenda brincando e explorando o seu mundo interior e o amplo universo que a envolve. Pois, percebe-se que é por meio da ação de brincar que a criança entra no mundo da fantasia e da imaginação, bem como desenvolve suas emoções, desejos e conquista sua própria autonomia. Portanto, o lúdico precisa ser melhor compreendido e trabalhado diariamente em diferentes espaços e tempos das instituições de Educação Infantil.

Entretanto, cabe ressaltar que o objetivo do presente estudo foi de trazer aspectos positivos a ser considerados no cotidiano de instituições de Educação Infantil. Outrossim, convém dizer que não há conclusões definitivas, e que esse tema como objeto de estudo futuro pode trazer ainda diferentes observações e ampliações valorosas sobre a ludicidade como ferramenta promotora de inclusão e saberes, visando assim, uma discussão ampliada e incessante acerca de elementos que colaborem para uma Educação Infantil de qualidade e inclusiva para todas as crianças.

Acerca da metodologia utilizada nessa pesquisa, como já mencionado, foi realizada uma pesquisa de campo. E para isso, foram colhidos dados de cinco educadoras que atuam na Educação Infantil, por meio da aplicação de um questionário. Logo, diante da metodologia proposta percebe-se que o trabalho poderia

ter sido realizado por meio de uma pesquisa de campo mais abrangente, podendo assim, ter coletado dados de um número maior de educadores.

Entretanto, com as limitações de tempo, bem como as limitações espaciais e medidas de proteção instaladas em nosso país, em decorrência dos problemas causados pela pandemia do Coronavírus, alguns empecilhos foram encontrados durante a pesquisa. Primeiro, porque tornou-se impossível ir ao Polo de Apoio, em busca de obras que pudessem ser utilizadas no estudo, como também, em virtude de as aulas estarem suspensas, não foi possível ir às escolas, fazer entrevistas, por exemplo, ou aplicar os questionários presencialmente com os professores de instituições de Educação Infantil.

Por esse motivo, foi realizada uma pesquisa com obras, documentos e demais fontes encontradas na internet e algumas versões de Trilhas do Aprendiz, entregues pelo Polo de Apoio no início do curso de Pedagogia. Logo, foi realizada também uma pesquisa de campo com um número menor de educadores do que o desejado e planejado.

Diante disso, sugere-se que as pesquisas futuras sobre o tema em questão podem abarcar um levantamento bibliográfico mais extenso. Dito isto, podem ser procuradas obras originais de autores de referência como: Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau, Friedrich Froebel etc. E assim, trazer para o trabalho maiores contribuições desses importantes teóricos frente à temática estudada. Ademais, entrevistar um número maior de educadores se faz importante para colher uma amostragem de dados mais vasta e diversa, que inclua diferentes visões sobre o entendimento que esses têm acerca do lúdico como ferramenta para a Educação Infantil, e em especial, sobre sua atuação no contexto da educação inclusiva.

Enfim, conclui-se que as exposições trazidas neste Trabalho de Conclusão de Curso podem proporcionar para os educadores da Educação Infantil reflexões sobre as práticas educativas adotadas nessa fase educacional, bem como apresenta conhecimentos teóricos e levantamentos consideráveis acerca de uma temática indispensável, não somente no âmbito escolar, mas também para a vida das crianças. Pois, com a realização do trabalho foi possível apreender como a ludicidade atua na promoção de uma aprendizagem significativa, aprazível e clara para as crianças da Educação Infantil, e particularmente, para as crianças público-alvo da Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O Brincar, A Criança e o Espaço Escolar. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. (org.). **A Criança e o Brincar nos Tempos e Espaços da Escola**. Florianópolis: NUP, 2017, p. 39-56. Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of Intellectual Disability**. 2020. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 18 set. 2020.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BORGES, Marilene Lanci. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas. A Educação Inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. Cadernos PDE. Maringá, PR, v. 2, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edespecial\\_uem\\_marilenelanciborgessenra.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf). Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n.1, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192). Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020

CAMPIONI, Eliana; PAINI, Leonor Dias. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** Artigos. A contribuição da ludicidade na Educação Inclusiva. Cadernos PDE, Maringá, PR, v. 1, 2016. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uem\\_elianacampioni.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_elianacampioni.pdf). Acesso em: 17 abr. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa: Observação, Questionário, Entrevista e Grupo Focal. *In*: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; BEZERRA, Lebiam Tamar Silva (Org.). **Trilhas do Aprendente**. Pesquisa Aplicada à Educação. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. v. 5, p. 151-204.

CHICON, José Francisco et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 41, n. 2, p.169-175, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v41n2/0101-3289-rbce-41-02-0169.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. v. 1, 208p. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>. Acesso em: 20 set. 2020.

DIAS, Adelaide Alves. Criança, Infância e Educação: as imagens sociais do sujeito da educação infantil. *In*: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ROSSI, Sílvio José. (Org.). **Trilhas do Aprendente**. Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 2, p. 366-403.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo, SP: Editora Gráfica, 2007.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999. Tradução de Anoar Aiex. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Ensaio-Acerca-do-Entendimento-Humano.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. (Org.). **Educação e Ludicidade**, Coletânea Ludopedagogia, n. 01, Salvador: GEPEL/Programa de Pós-Graduação em Educação; FAGED/UFBA, 2000, p. 21.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar III: a criança e a sua poética**, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem->

[a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html](#). Acesso em: 21 out. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Reflexões Sobre o Tempo no Cotidiano da Educação Infantil**. 2008. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_31/anelise\\_do\\_nascimento.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_31/anelise_do_nascimento.pdf). Acesso em: 5 jun. 2020.

NASCIMENTO, Laís Barros Pinto do. **A importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/2014/La%C3%ADs%20Barros%20Pinto%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NASCIMENTO, Maria D'Ajuda Vasconcelos. **O lúdico e sua influência na construção dos conceitos lógicos matemáticos em uma sala de quatro anos na educação infantil**. Salvador, 2016. Monografia. Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19754/1/MARIA%20D%27AJUDA%20LUDIC%20-%20FINAL.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus infections**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/en/topics/coronavirus-infections>. Acesso em: 30 set. 2020.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 30 set. 2020.

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 2. ed. <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

RIBEIRO, Antonia Aparecida. Crianças com Síndrome de Down: os Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. *In*: LIMA, Fabiane Gomes da Silva de; QUEIROZ, Hellen Prado Benevides; NOGUEIRA, Maiara de Oliveira. (Org.). **NEOgrafias Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia** – Universidade Anhanguera

Uniderp, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/24168/1/Neografias%20Pedagogia%20TCC%202019%20Vol%201.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e Infância: Trajetória de Pesquisa e Implicações Pedagógicas. *In*: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. (org.). **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. v. 12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5351875-Educacao-especial-historia-etilogia-conceitos-e-legislacao-vigente.html>. Acesso em: 6 maio. 2020.

SAMPAIO, Lenise Oliveira Lopes. Algumas Formas de Compreender o Desenvolvimento da Criança. *In*: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ROSSI, Sílvio José. (Org.). **Trilhas do Aprendente**. Ludicidade e Desenvolvimento da Criança I João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 3.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Deficiência Psicossocial: A Nova Categoria de Deficiência**. OAB - Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <https://oab-rj.jusbrasil.com.br/noticias/2748813/artigo-deficiencia-psicossocial-romeu-kazumi-sasaki>. Acesso em: 18 set. 2020.

SAVIO, Donatella. A Dimensão Lúdica na Creche. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs). **A Criança e o Brincar nos Tempos e Espaços da Escola**. Florianópolis: NUP, 2017, p. 15-38. Disponível em: <http://www.licenciaturas.ufsc.br/files/2018/05/livro- A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

SOARES, Edna Machado. **A Ludicidade no Processo de Inclusão de Alunos Especiais no Ambiente Educacional**. São Gonçalo, 2010. Disponível em: <http://www.fpp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

SOUZA, Andréa Alves de; CUNHA, Karina Miranda Machado Borges; ANDRADE, Mônica Gonçalves de. O Lúdico na Educação Inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. **Revista Gestão & Tecnologia**, Goiânia, GO, Faculdade Delta, v.1, ed. 28, p. 125-137, 2019. Disponível em: <http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/27/13>. Acesso em: 22 set. 2020.

TRINCA, Juciara Rodrigues; VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo. O Lúdico como Estratégia de Inclusão. **Revista de Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos**, Cachoerinha, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 161-173, 2014. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/616>. Acesso em: 19 abr. 2020.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

VALLE, Tânia Gracy Martins. Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos. In: VALLE, Tânia Gracy Martins; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na Área da Deficiência Mental**. Bauru, MEC/FC/SEE, 2008. v. 12.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a03.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre “Ludicidade na Educação Infantil Inclusiva: percepção de educadores” e está sendo desenvolvida pela aluna Luana Bezerra de Sousa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Munique Massaro.

O objetivo geral do estudo é analisar a percepção de educadores a respeito das contribuições da ludicidade para Educação Inclusiva. Assim, como objetivos específicos busca-se compreender, na visão dos educadores, como a ludicidade pode atuar como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial e descrever quando e como esses educadores utilizam atividades lúdicas em suas rotinas diárias.

A finalidade deste trabalho é poder contribuir para a discussão acerca do lúdico na Educação Inclusiva para o ambiente escolar regular, com o intuito de promover uma análise sobre a ludicidade e sua potencialidade para a promoção da inclusão social e, sua atuação como facilitadora no processo de aquisição de conhecimento das crianças público-alvo da Educação Especial.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as

atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a aluna Luana Bezerra de Sousa.

**Telefone:** (83) 9 9623 -1008

**E-mail:** luanabezerrapib@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador(a) Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE TCC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

### QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE TCC

Caro(a) Professor(a),

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa descritiva para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o tema “**Ludicidade na Educação Infantil Inclusiva**: percepção de educadores”.

Neste questionário usamos o termo “**público-alvo da educação especial**” para referenciar as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Vale ressaltar que as informações aqui prestadas serão tratadas com ética e sigilo pelo pesquisador e pela Universidade, e por isso seu nome não será divulgado.

Desde já enfatizo que não há respostas certas ou erradas. Desse modo, pode responder a todas as perguntas de forma natural, com sinceridade; expressando a sua opinião sobre a temática.

Destaco que a sua participação é imprescindível para o sucesso deste estudo. Obrigada por sua colaboração!

**Luana Bezerra de Sousa** – Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## CONHECENDO O EDUCADOR(A) E A INSTITUIÇÃO

### 1. Dados Gerais

a) Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

b) Qual a sua formação? \_\_\_\_\_

c) Há quanto tempo você atua nessa área? \_\_\_\_\_

d) A Instituição que você leciona é: ( ) Pública ( ) Privada

e) Qual é a turma que você dá aula? \_\_\_\_\_

f) Quantas crianças estudam na sua sala de aula? \_\_\_\_\_

g) Quantas e quais turmas têm na escola? \_\_\_\_\_

h) Como é a estrutura física da escola? (espaços, salas, pátio, parque etc.)

---



---

i) Quais materiais e recursos pedagógicos a escola possui (livros, jogos, brinquedos etc.)?

---



---

j) A escola dispõe de materiais e recursos pedagógicos específicos para o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial? Se sim, quais?

---



---

## CONHECENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS PERCEPÇÕES

2. Você trabalha ou já trabalhou com crianças público-alvo da Educação Especial?

Sim (  ) Não (  )

3. Se a resposta anterior for sim, qual(s) deficiência(s), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou outras necessidades educacionais especiais essa(s) criança(s) apresenta(m)?

---



---

4. Qual a maior dificuldade encontrada por você para incluir as crianças público-alvo da Educação Especial nas atividades diárias realizadas na instituição?

---



---

5. Na escola em que trabalha, quanto tempo é reservado para as atividades lúdicas na rotina com as crianças?

(  ) Ao menos 30 minutos por dia (  ) Ao menos 1 hora por dia  
 (  ) Ao menos 1 hora e 30 minutos por dia (  ) Ao menos 2 horas por dia

6. Na sua sala de aula, você faz uso de atividades lúdicas? Com que frequência?

---

**7.** Por que você faz uso de atividades lúdicas?

---

---

**8.** Como são as atividades lúdicas que você desenvolve com as crianças?

---

---

**9.** Como são as atividades lúdicas que você desenvolve com as crianças público-alvo da Educação Especial?

---

---

**10.** Como você observa que as crianças público-alvo da Educação Especial participam dessas atividades? (Explique como se comportam durante essas atividades).

---

---

**11.** No seu entender, há benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial? Se sim, quais?

---

---

**12.** Você poderia citar um exemplo que vivenciou utilizando as atividades lúdicas e os resultados obtidos com as crianças público-alvo da Educação Especial?

---

---

**13.** Para você, a ludicidade se relaciona com a Educação Inclusiva? Se sim, porquê?

---

---

**14.** Se você respondeu sim na questão anterior, na sua opinião, quais são os objetivos da atividade lúdica para a Educação Inclusiva?

---

---