Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO ESPECIAL

PEDAGOGICAL GAMES AS A RESOURCE FOR SCHOOL INCLUSION: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE SPECIAL EDUCATION PIBID

Bianca da Silva Teixeira de Jesus, Bruno Nascimento Farias, Marina Savordelli Versolato, Carolina Lincoln-de-Carvalho, Raphaela dos Santos Gonçalves, Camila Neto Fernandes Andrade.

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Especial
E-mail para contato: bj203943@alunos.unisanta.br

RESUMO – Este artigo analisa o uso de jogos pedagógicos adaptados como recurso para favorecer a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir de uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, baseou-se em observações do cotidiano escolar, planejamento, aplicação de atividades e registros em diário de campo. As adaptações envolveram materiais, regras, tempo, formas de resposta e possibilidades de participação. Os registros indicaram maior envolvimento dos estudantes nas propostas, ampliação das interações e da cooperação entre pares e maior visibilidade de diferentes formas de participação e realização das tarefas. A experiência também evidenciou que a utilização dos jogos depende de planejamento intencional e de mediação pedagógica, não sendo suficiente apenas inserir recursos lúdicos nas atividades. Entre os desafios observados destacaram-se a disponibilidade de materiais, a necessidade de revisão contínua das adaptações e a compreensão da ludicidade como recurso pedagógico. Conclui-se que jogos adaptados podem ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem quando articulados aos objetivos curriculares, à acessibilidade e às características dos estudantes.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos; Inclusão escolar; Educação Especial; Ludicidade; PIBID.

ABSTRACT – This article analyzes the use of adapted pedagogical games as a resource to promote the inclusion of students who are the target audience of Special Education, based on an experience developed within the Institutional Teaching

ISSN 2317-1316

Initiation Scholarship Program (PIBID). The qualitative and descriptive study was based on observations of everyday school life, planning, activity implementation, and field diary records. Adaptations involved materials, rules, time, response formats, and possibilities for participation. The records indicated greater student involvement in the proposed activities, increased interaction and peer cooperation, and greater visibility of different forms of participation and task completion. The experience also demonstrated that the use of games depends on intentional planning and pedagogical mediation, rather than simply introducing playful resources into activities. Challenges included the availability of materials, the need for continuous review of adaptations, and the recognition of playfulness as a pedagogical resource. It is concluded that adapted games can broaden opportunities for participation and learning when connected to curricular objectives, accessibility, and students' characteristics.

Keywords: Pedagogical games; School inclusion; Special Education; Playfulness; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma escola inclusiva exige que o direito de acesso à educação seja acompanhado por condições efetivas de participação, aprendizagem e convivência. No cotidiano escolar, estudantes com deficiência podem permanecer fisicamente inseridos na turma e, ainda assim, encontrar barreiras nas propostas, nos materiais, na comunicação ou nas formas de avaliação. A inclusão, portanto, não se reduz à matrícula, pois implica reorganizar práticas e ambientes para que as diferenças sejam reconhecidas como parte constitutiva da experiência educativa (Mantoan, 2003).

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a Educação Especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e prevê serviços de apoio especializado quando necessários. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a transversalidade dessa modalidade e orienta a organização de recursos e serviços destinados à eliminação de barreiras à escolarização. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão reafirmou o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, prevendo adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas e coletivas (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

Embora esses marcos legais sejam indispensáveis, sua concretização depende das escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano. Mantoan argumenta que a inclusão demanda

ISSN 2317-1316

transformação da escola e não a adaptação unilateral do estudante a um padrão previamente estabelecido. Nessa perspectiva, planejar para a diversidade significa reconhecer diferentes ritmos, linguagens, interesses e modos de participação, preservando as expectativas de aprendizagem e construindo condições para alcançá-las (Mantoan, 2003).

Entre as estratégias que podem contribuir para esse movimento destacam-se os jogos pedagógicos. Quando vinculados a objetivos definidos, eles articulam desafio, interação, experimentação e construção de conhecimentos. Kishimoto ressalta que o jogo educativo preserva elementos da atividade lúdica e, simultaneamente, assume função pedagógica, permitindo criar situações nas quais aprender se relaciona a agir, comunicar-se, decidir e colaborar (Kishimoto, 2011).

A atividade lúdica também apresenta dimensão social importante para a aprendizagem. Em situações compartilhadas, os estudantes podem observar estratégias, solicitar ajuda, formular respostas e realizar ações com a mediação de colegas e adultos. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e da utilização de instrumentos e signos, o que permite compreender o jogo como contexto de mediação quando planejado com intencionalidade educativa (Vigotski, 2007).

A educação inclusiva parte do princípio de que todas as pessoas possuem direito à escolarização e ao acesso ao currículo em condições de equidade. Isso não significa oferecer experiências absolutamente idênticas, mas assegurar apoios e possibilidades diversas para a participação em objetivos educacionais compartilhados. A igualdade de oportunidades pode demandar modificações nos recursos, no tempo, na mediação e nas formas utilizadas pelos estudantes para expressar seus conhecimentos (Brasil, 2015).

Mantoan critica práticas escolares organizadas a partir de um modelo idealizado de estudante. Quando o ensino pressupõe uma turma homogênea, as diferenças podem ser interpretadas como problemas individuais. A perspectiva inclusiva modifica essa lógica ao reconhecer que dificuldades de participação também podem revelar barreiras presentes no ambiente e no próprio planejamento pedagógico (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, adaptar um jogo não significa necessariamente simplificar o conteúdo ou reduzir aquilo que se espera do estudante. Uma adaptação adequada procura retirar obstáculos

ISSN 2317-1316

secundários que impeçam o acesso ao desafio central da atividade, possibilitando que diferentes formas de participação sejam reconhecidas (Mantoan, 2003).

A Lei Brasileira de Inclusão define barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos capazes de limitar ou impedir a participação social e o exercício de direitos. No contexto educacional, essa definição amplia a análise para além das características individuais do estudante e evidencia que materiais, comunicação, regras e organização das atividades podem produzir situações de exclusão (Brasil, 2015).

Uma peça difícil de manipular, uma instrução oferecida apenas verbalmente, uma regra excessivamente rígida ou um tempo incompatível com as necessidades de determinado estudante podem funcionar como barreiras pedagógicas. Alterar esses aspectos constitui ação relacionada à acessibilidade, desde que os objetivos educacionais da proposta sejam preservados (Brasil, 2015).

O jogo constitui atividade cultural e socialmente mediada. Em situações lúdicas, os participantes interagem com regras, significados, papéis e objetivos compartilhados. Essa característica permite sua utilização em diferentes situações educacionais, especialmente quando a aprendizagem depende da interação entre estudantes, professor e recursos pedagógicos (Vigotski, 2007).

Para Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados às interações sociais e aos processos de mediação. No contexto dos jogos, colegas e professores podem contribuir para que o estudante formule estratégias, compreenda regras e execute ações que ainda necessitam de apoio (Vigotski, 2007).

Kishimoto diferencia o uso do jogo como simples passatempo de sua incorporação intencional ao processo pedagógico. A finalidade educativa não precisa eliminar a dimensão lúdica, mas orientar a escolha dos recursos, das regras, dos desafios e das intervenções realizadas pelo professor (Kishimoto, 2011).

Um jogo destinado a conhecimentos relacionados à alfabetização pode envolver associação entre imagens e palavras, reconhecimento de letras e produção oral ou por outras formas de comunicação. Uma proposta matemática pode mobilizar contagem, comparação, sequência e resolução de problemas. Em ambos os casos, o recurso precisa possibilitar ação significativa e estar conectado aos objetivos previamente estabelecidos (Kishimoto, 2011).

ISSN 2317-1316

O jogo também apresenta possibilidades no campo das relações sociais. Em atividades coletivas, estudantes precisam lidar com turnos, regras, decisões e diferentes estratégias. Porém, esses resultados não são automáticos. Competição excessiva, eliminação de participantes ou regras pouco flexíveis podem produzir novas situações de exclusão (Kishimoto, 2011).

Por essa razão, a atuação docente permanece indispensável. Cabe ao professor organizar agrupamentos, acompanhar as interações, adaptar regras e verificar se todos os participantes possuem oportunidades reais de realizar ações significativas dentro da atividade (Mantoan, 2003; Kishimoto, 2011).

O planejamento de jogos para uma perspectiva inclusiva exige observar a relação entre estudante, objetivo, material e forma de participação. A adaptação precisa ser realizada em função das barreiras identificadas e não apenas a partir de uma classificação diagnóstica (Brasil, 2015).

Essa compreensão evita pressupor que estudantes com o mesmo diagnóstico necessitem das mesmas adaptações. A observação concreta da atividade pode revelar que diferentes recursos são necessários de acordo com as características da proposta e da própria turma (Mantoan, 2003).

No contexto do PIBID, situações como essas possuem também dimensão formativa. A aproximação entre universidade e escola permite aos licenciandos observar o cotidiano educacional, elaborar propostas, acompanhar sua realização e analisar criticamente as decisões pedagógicas adotadas.

O trabalho com jogos adaptados possibilita compreender o planejamento como processo aberto à revisão. Uma estratégia considerada adequada antes da atividade pode precisar ser modificada quando aplicada, especialmente se algum aspecto do material, da comunicação ou das regras dificultar a participação.

Essa dinâmica favorece uma formação docente na qual observar, planejar, intervir e revisar constituem partes articuladas do trabalho pedagógico. Na perspectiva inclusiva, esse processo direciona a atenção não apenas para aquilo que o estudante consegue ou não fazer, mas também para as características da atividade que podem ser reorganizadas (Mantoan, 2003).

A experiência que originou este estudo foi realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em uma escola pública parceira cujo nome foi omitido para

ISSN 2317-1316

preservação do anonimato institucional. Durante as observações, foram identificadas situações em que estudantes com deficiência apresentavam participação restrita em algumas propostas, levando à utilização de jogos adaptados como uma das estratégias para reorganizar as condições de acesso e participação (Mantoan, 2003; Brasil, 2015).

A adaptação dos jogos partiu da compreensão de que determinadas dificuldades não decorrem exclusivamente das características individuais dos estudantes, mas podem resultar da relação entre essas características e barreiras presentes no planejamento, nos recursos ou nas regras das atividades. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de inclusão que desloca a atenção da tentativa de adequar o estudante a um modelo único para a reorganização das próprias condições educacionais (Mantoan, 2003; Brasil, 2015).

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão: de que maneira o planejamento e a adaptação de jogos pedagógicos podem contribuir para a participação e a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum? O objetivo geral foi analisar as contribuições dessas práticas para a inclusão escolar. Especificamente, buscou-se descrever as adaptações realizadas, identificar manifestações relacionadas à participação e à cooperação entre pares e refletir sobre os desafios encontrados durante a experiência (Kishimoto, 2011; Mantoan, 2003).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, caráter descritivo e finalidade reflexiva. A experiência foi desenvolvida por participantes do PIBID Educação Especial em uma escola pública parceira, identificada neste artigo como Escola A.

Para preservar o anonimato institucional e dos participantes, não são apresentados o nome da unidade escolar, a localização específica nem informações que permitam reconhecer individualmente os estudantes.

O percurso metodológico compreendeu quatro movimentos articulados: observação das turmas e identificação de barreiras à participação; planejamento dos jogos em diálogo com a professora supervisora e demais integrantes do programa; desenvolvimento das propostas; e registro das situações consideradas relevantes em diário de campo.

ISSN 2317-1316

Na etapa de observação, foram acompanhadas situações do cotidiano escolar para compreender como os estudantes acessavam as propostas, quais apoios utilizavam e em quais circunstâncias apresentavam menor participação. Essa observação inicial orientou a seleção e a adaptação dos jogos.

O planejamento considerou os objetivos de aprendizagem previstos para as atividades e a necessidade de preservar desafios significativos. Foram realizadas ou previstas alterações no tamanho e na forma de manipulação das peças, na quantidade de elementos apresentados simultaneamente, na explicação das regras, no tempo destinado às jogadas e nas possibilidades de resposta.

Também foram consideradas formas distintas de organização dos estudantes, incluindo duplas e pequenos grupos, distribuição dos turnos e incentivo à cooperação.

As atividades foram acompanhadas pelos integrantes do programa e pela professora supervisora. As instruções eram retomadas quando necessário, utilizando demonstrações práticas e linguagem acessível. A mediação procurou priorizar perguntas, pistas e apoio entre colegas em vez do fornecimento imediato das respostas.

As regras podiam ser modificadas durante a própria atividade quando se identificava que algum elemento funcionava como barreira à participação, desde que o objetivo pedagógico principal fosse preservado.

Os registros produzidos no diário de campo foram posteriormente lidos e organizados de maneira interpretativa.

A análise foi estruturada em quatro eixos: participação, adaptação, convivência e desafios.

Não foram produzidos dados estatísticos nem realizadas comparações padronizadas de desempenho. Os resultados são, portanto, compreendidos como registros qualitativos situados de uma experiência pedagógica específica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Participação dos estudantes

ISSN 2317-1316

A análise dos registros indicou que a contribuição dos jogos para a inclusão esteve relacionada principalmente à forma como foram planejados e mediados. A simples utilização de um material lúdico não garantiu acessibilidade, tornando necessárias intervenções voltadas à compreensão das regras, às possibilidades de resposta e à organização da participação (Kishimoto, 2011; Mantoan, 2003).

No eixo participação, foram observadas situações de maior envolvimento dos estudantes durante as propostas. A dinâmica dos jogos tornou mais visíveis os turnos, os objetivos e as possibilidades de ação, favorecendo a permanência nas atividades e a realização de escolhas durante as jogadas (Kishimoto, 2011).

O envolvimento observado não pode ser atribuído apenas ao caráter divertido dos jogos. As situações consideradas pedagogicamente mais produtivas foram aquelas em que o objetivo da atividade estava definido e a mediação auxiliava os estudantes a relacionar as ações do jogo ao conteúdo trabalhado (Kishimoto, 2011).

Assim, os registros reforçam a necessidade de equilíbrio entre ludicidade e intencionalidade pedagógica. Quando o jogo é utilizado sem relação clara com os objetivos de aprendizagem, pode perder sua função curricular. Quando as regras pedagógicas eliminam completamente a dimensão lúdica, também pode diminuir a possibilidade de envolvimento dos participantes (Kishimoto, 2011).

3.2. Adaptações e acessibilidade

No eixo adaptação, as modificações realizadas em peças, regras, tempo e formas de participação mostraram-se relevantes para ampliar as possibilidades de envolvimento dos estudantes. Entre as estratégias utilizadas estiveram ampliação de elementos, redução da quantidade de estímulos apresentados simultaneamente, demonstração prévia das jogadas e flexibilização de determinadas formas de resposta (Brasil, 2015).

Essas modificações não tiveram como finalidade retirar o desafio pedagógico. O objetivo foi possibilitar que o estudante tivesse acesso ao problema central da atividade sem ser impedido por barreiras relacionadas à manipulação, à comunicação ou à organização das regras (Mantoan, 2003).

ISSN 2317-1316

Essa compreensão está relacionada ao princípio das adaptações razoáveis estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão. Em vez de criar necessariamente uma atividade paralela para o estudante com deficiência, buscou-se reorganizar a proposta comum, favorecendo sua participação no mesmo contexto coletivo (Brasil, 2015).

As adaptações realizadas também demonstraram potencial para beneficiar outros integrantes da turma. Instruções mais claras, organização dos materiais e maior flexibilidade em determinados momentos favoreceram condições de participação que não precisavam ser destinadas exclusivamente a estudantes da Educação Especial (Brasil, 2015).

O planejamento mostrou-se um processo continuamente revisável. Algumas barreiras somente se tornaram perceptíveis durante o uso dos materiais. Peças inicialmente consideradas adequadas podiam apresentar dificuldades de manipulação, regras compreendidas pelos adultos podiam gerar dúvidas e determinados agrupamentos podiam concentrar decisões em poucos participantes (Mantoan, 2003).

Essas situações reforçam que inclusão não constitui um conjunto fixo de procedimentos. A acessibilidade demanda observação constante da relação entre estudantes, objetivos e condições de realização das atividades (Brasil, 2015).

3.3. Convivência e cooperação entre pares

Os registros relacionados à convivência indicaram situações de ampliação das trocas entre os estudantes durante os jogos. Foram observados momentos em que participantes compartilharam estratégias, explicaram regras e ofereceram apoio durante as jogadas, mostrando que as atividades coletivas também podem criar oportunidades de aprendizagem mediada entre pares (Vigotski, 2007).Em determinadas situações, a atenção do grupo deslocou-se das dificuldades atribuídas previamente a alguns estudantes para aquilo que cada participante conseguia realizar durante a atividade. Essa mudança é coerente com uma perspectiva inclusiva que procura reconhecer diferentes possibilidades de participação, evitando utilizar um modelo único de desempenho como referência para todos (Mantoan, 2003).

A ajuda entre pares, entretanto, precisou ser mediada para não substituir a ação do colega. Apoiar não significa realizar a atividade pelo outro, mas oferecer pistas, respeitar o tempo de resposta e permitir que as decisões continuem pertencendo ao participante (Mantoan, 2003).

ISSN 2317-1316

Os jogos coletivos também criaram situações envolvendo espera do turno, negociação de regras, comunicação das decisões e formas de lidar com diferentes resultados. Essas dimensões integram a própria experiência escolar e podem contribuir para a construção de relações de convivência entre estudantes com características distintas (Kishimoto, 2011).

3.3. Desafios observados

Entre os principais desafios identificados esteve a disponibilidade limitada de materiais. A criação ou adaptação de recursos demanda tempo de planejamento, conhecimento das características da turma e acesso a materiais adequados (Brasil, 2015).

Embora muitas adaptações possam ser produzidas com recursos simples, não é adequado responsabilizar exclusivamente o professor pela criação das condições necessárias à inclusão. A instituição escolar também precisa oferecer recursos de acessibilidade, condições de planejamento e possibilidades de trabalho colaborativo (Brasil, 2015).

Outro desafio esteve relacionado à compreensão do brincar como forma legítima de construção de conhecimentos. Quando os jogos são tratados exclusivamente como recreação, sua utilização tende a ocupar posição eventual e desconectada dos objetivos curriculares (Kishimoto, 2011).

A experiência indica que essa percepção pode ser enfrentada pela definição explícita dos objetivos, pelo acompanhamento das aprendizagens e pela análise das situações observadas durante as propostas. A intencionalidade pedagógica precisa ser reconhecível na maneira como o jogo é planejado e mediado (Kishimoto, 2011).

Também foi necessário acompanhar continuamente se as adaptações preservavam o envolvimento intelectual dos estudantes. Tornar uma atividade acessível não significa transformar os desafios em tarefas mecânicas ou reduzir previamente as expectativas de aprendizagem (Mantoan, 2003).

O equilíbrio entre apoio e desafio exige conhecimento das características dos estudantes, observação sistemática e disponibilidade para modificar a proposta quando necessário. Dessa maneira, a adaptação torna-se parte do próprio trabalho pedagógico e não uma ação isolada realizada somente diante de uma dificuldade (Mantoan, 2003; Brasil, 2015).

ISSN 2317-1316

4 CONCLUSÃO

A experiência analisada permitiu identificar possibilidades de utilização dos jogos pedagógicos adaptados como recursos para ampliar a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

As modificações em materiais, regras, tempo, formas de resposta e organização dos grupos favoreceram condições mais acessíveis para a participação sem que fosse necessário eliminar os objetivos centrais das atividades.

Os registros também indicaram situações de maior envolvimento e cooperação entre pares, além de momentos em que diferentes capacidades dos estudantes se tornaram mais visíveis durante a realização dos jogos.

Essas observações reforçam que o potencial inclusivo do jogo não decorre simplesmente de seu caráter lúdico. Planejamento, mediação, definição de objetivos e possibilidade de revisar as regras durante a própria atividade foram aspectos importantes para sua utilização pedagógica.

A experiência também evidenciou desafios relacionados à disponibilidade de materiais, à necessidade de planejamento colaborativo e à compreensão da ludicidade como parte legítima do processo de ensino e aprendizagem.

A adaptação mostrou-se mais consistente quando realizada a partir das barreiras concretamente identificadas nas atividades, e não apenas a partir dos diagnósticos atribuídos aos estudantes.

No âmbito do PIBID, a experiência contribuiu para uma formação inicial voltada à observação, ao planejamento e à revisão das práticas diante da diversidade existente no cotidiano escolar.

Os resultados precisam ser compreendidos nos limites de um relato qualitativo e não permitem medir efeitos ou estabelecer relações causais. Ainda assim, possibilitam refletir sobre estratégias concretas de acessibilidade e participação.

Conclui-se que os jogos pedagógicos podem constituir recursos relevantes para a inclusão quando são intencionalmente planejados, articulados aos objetivos de aprendizagem e organizados de modo a reconhecer diferentes formas de ação, comunicação e participação dos estudantes.

ISSN 2317-1316

5 AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026.

À Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de Santos, pela parceria estabelecida com as escolas municipais.

À Universidade Santa Cecília (UNISANTA), pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

6 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

7 REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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: Presidência da República, 2015.

Kishimoto TM, org. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Mantoan MTE. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ISSN 2317-1316

Vigotski LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.