LUDICIDADE E INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE EDUCAÇÃO ESPECIAL À PARTICIPAÇÃO, À APRENDIZAGEM E À AUTONOMIA

Alexandra Docado Dionisio da Silva[1]; Carla Cilene de Araujo Garcia[1]; Danielle Bento Batista[1]; Vitor Hugo Nunes Vasconcelos dos Santos[1]; Marina Savordelli Versolato [2]; Camila Neto Fernandes Andrade [2]; Raphaela dos Santos Gonçalves [3]; Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho [4].

[1] Alunos de Licenciatura em Educação Especial e bolsistas do PIBID da Unisanta;
[2] Equipe de Coordenação de Área do PIBID de Educação Especial da Unisanta.
Professora-Tutora da EAD Unisanta.
[4] Coordenadora Institucional do PIBID Unisanta.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da ludicidade para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma experiência do PIBID de Educação Especial. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, envolvendo dezessete pibidianos no planejamento e na mediação de jogos de alfabetização e matemática, atividades sensoriais e recursos de comunicação acessível. Os resultados indicam ampliação da participação, avanços na aprendizagem e na autonomia dos estudantes e mudanças nas práticas pedagógicas. Conclui-se que propostas lúdicas acessíveis, mediadas nas relações sociais, favorecem o desenvolvimento e qualificam a formação docente para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Especial; Educação inclusiva; PIBID; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of playfulness to the inclusion of students who are the target audience of Special Education in the early years of elementary school, based on an experience developed by the Special Education PIBID. This qualitative experience report involved seventeen scholarship students in planning and mediating literacy and mathematics games, sensory activities, and accessible communication resources. The results indicate broader participation, progress in learning and autonomy, and changes in teaching practices. It concludes that accessible playful activities mediated through social relations foster human development and strengthen teacher education for inclusive schooling.

Keywords: Playfulness; Special Education; Inclusive education; PIBID; Human development.

1. INTRODUÇÃO

A escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns demanda mais do que o acesso físico à escola. Pressupõe a construção de condições pedagógicas que assegurem presença, participação, aprendizagem e pertencimento, reconhecendo cada estudante como sujeito de direitos e de possibilidades. No cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse compromisso implica interrogar propostas homogêneas, tempos rígidos e recursos pouco acessíveis, bem como planejar situações em que diferentes modos de perceber, comunicar-se, agir e aprender possam efetivamente compor a experiência coletiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu, em 2008, a educação especial como modalidade transversal e orientou os sistemas de ensino para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns (Brasil, 2008). Em continuidade a essa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma o direito à educação em sistema inclusivo e explicita a necessidade de apoios que assegurem participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025a; 2025b). Esses marcos deslocam o debate da simples matrícula para a responsabilidade institucional de eliminar barreiras e organizar respostas pedagógicas acessíveis. Nessa direção, a política vigente reconhece "a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação" (Brasil, 2025a, art. 2º, IV).

Mantoan (2015) argumenta que a inclusão escolar exige uma transformação da escola, e não apenas a adaptação isolada do estudante a um modelo previamente estabelecido. A diferença, nessa compreensão, não constitui desvio a ser corrigido, mas condição humana que desafia a escola a rever currículos, avaliações, relações e formas de ensinar. Prieto (2006), ao examinar as políticas de atendimento escolar, também chama atenção para a necessidade de articular ampliação do acesso, permanência com qualidade e investimento na organização dos sistemas educacionais. Mendes (2006), por sua vez, adverte que o debate sobre inclusão não pode se reduzir a posições abstratas: sua efetivação depende de condições concretas, serviços, formação profissional, colaboração e avaliação das práticas desenvolvidas.

Nesse cenário, a ludicidade pode constituir uma via pedagógica potente para produzir encontros, ampliar formas de participação e favorecer a apropriação de conhecimentos. Jogos, brinquedos e brincadeiras não são meros intervalos entre atividades consideradas sérias. Quando intencionalmente planejados, permitem explorar regras, símbolos, narrativas,

estratégias, movimentos, linguagens e relações. Para Kishimoto (2017), a presença do jogo na educação envolve a articulação entre a função lúdica, marcada pelo prazer, pela escolha e pela experiência, e a função educativa, relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento. A preservação dessa dupla dimensão impede que o brincar seja reduzido a exercício mecânico disfarçado de jogo.

A teoria histórico-cultural oferece elementos para compreender por que as atividades lúdicas podem favorecer o desenvolvimento. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores se constituem inicialmente no plano social e, posteriormente, são internalizadas, de modo que a aprendizagem ocorre nas relações mediadas por outras pessoas, signos e instrumentos culturais. Na brincadeira, a criança atua com significados, estabelece regras, regula ações, imagina situações e realiza, com apoio, possibilidades que ultrapassam seu desempenho cotidiano. A mediação pedagógica e a interação com os pares, portanto, não representam elementos periféricos, mas condições constitutivas do processo de aprender e desenvolver-se. Como sintetiza Vigotski (2007, p. 57), "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual".

Nos estudos reunidos em Fundamentos de Defectologia, Vigotski (2022) critica perspectivas que definem a pessoa com deficiência exclusivamente a partir da falta orgânica. Sem negar as particularidades biológicas, o autor demonstra que as consequências sociais da deficiência, as barreiras e as possibilidades de acesso à cultura influenciam decisivamente as trajetórias de desenvolvimento. Dessa perspectiva, caminhos alternativos, mediações, instrumentos e relações coletivas podem criar condições para a participação e para a apropriação cultural. Em vez de empobrecer a experiência escolar ou reduzir expectativas, cabe ao ensino organizar situações socialmente significativas e acessíveis.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao aproximar licenciandos, docentes da educação básica e universidade, constitui espaço privilegiado para observar problemas reais, planejar intervenções e produzir reflexão sobre a prática. No subprojeto de Educação Especial, a ludicidade foi assumida como eixo para a elaboração de jogos de alfabetização e matemática, atividades sensoriais e recursos de comunicação acessível direcionados a estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais. A experiência buscou evitar propostas paralelas ou infantilizadas, privilegiando recursos que ampliassem o acesso às atividades curriculares e às relações com os demais participantes.

Diante disso, formula-se a seguinte questão: de que modo o planejamento e a mediação de práticas lúdicas inclusivas, no âmbito do PIBID de Educação Especial, podem contribuir para a participação, a aprendizagem e a autonomia de estudantes público-alvo da Educação Especial e para a transformação das práticas pedagógicas? O objetivo geral deste estudo é

analisar as contribuições de jogos pedagógicos inclusivos, brincadeiras planejadas, atividades sensoriais e recursos de comunicação acessível desenvolvidos por pibidianos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, busca-se discutir a ludicidade à luz da teoria histórico-cultural; identificar seus efeitos sobre participação, aprendizagem e autonomia; e refletir sobre as aprendizagens formativas produzidas no encontro entre universidade e escola.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do subprojeto PIBID de Educação Especial da Universidade Santa Cecília. Participaram da experiência dezessete pibidianos, sob acompanhamento da coordenação de área e em interlocução com profissionais da escola-campo. As ações ocorreram em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental frequentadas por estudantes público-alvo da Educação Especial. Para preservar a privacidade dos participantes e evitar classificações desnecessárias, o texto não apresenta nomes nem informações que permitam identificar as crianças.

A experiência foi organizada em um movimento contínuo de observação, planejamento, intervenção e reflexão. Inicialmente, os pibidianos acompanharam situações pedagógicas e identificaram barreiras que restringiam o envolvimento dos estudantes nas propostas, considerando aspectos como compreensão das instruções, formas de comunicação, manuseio dos materiais, tempo de realização, interação com pares e possibilidade de escolha. O foco não recaiu sobre a suposta incapacidade individual, mas sobre a relação entre as características da atividade, as mediações disponíveis e as condições efetivas de participação.

Na etapa de planejamento, foram selecionados ou elaborados jogos de alfabetização, jogos matemáticos, atividades sensoriais e recursos de comunicação acessível. Os jogos de alfabetização mobilizaram relações entre imagens, palavras, letras, sons, sequências e produção de sentidos; os jogos matemáticos envolveram contagem, correspondência, classificação, comparação, sequenciação e resolução de situações-problema. As propostas sensoriais recorreram a materiais com diferentes texturas, formas, cores, tamanhos e possibilidades de manipulação. Os recursos de comunicação acessível incluíram apoios visuais, pistas, demonstrações, escolhas por imagens e simplificação da apresentação das instruções, conforme as necessidades observadas.

As adaptações não foram concebidas como redução automática do conteúdo ou como criação de uma atividade isolada para o estudante da Educação Especial. Procurou-se preservar o objetivo pedagógico, diversificando modos de acesso, expressão e participação. Entre os

critérios considerados estiveram legibilidade, contraste, tamanho e organização das peças; clareza das regras; diminuição de estímulos concorrentes quando necessário; possibilidade de resposta por diferentes linguagens; formação de duplas ou pequenos grupos; previsibilidade das etapas; repetição com variações; e oferta de apoio graduado, retirado à medida que o estudante demonstrava maior domínio.

Durante a realização das propostas, os pibidianos atuaram como mediadores. Essa atuação envolveu apresentar o jogo, modelar ações, formular perguntas, oferecer pistas, favorecer trocas entre pares, reconhecer iniciativas e observar estratégias utilizadas pelos estudantes. A ajuda não deveria substituir a ação da criança, mas criar condições para que ela avançasse em direção a formas mais autônomas de participação. Em consonância com Vigotski (2007), o desempenho apoiado foi compreendido como indício das possibilidades em formação, e não como evidência de dependência permanente.

Como fontes para a sistematização, foram considerados os planejamentos das atividades, os materiais produzidos, os registros pedagógicos elaborados pelos pibidianos e as discussões realizadas nos momentos de orientação do subprojeto. A análise temática concentrou-se em quatro eixos definidos a partir do objetivo do estudo: a) acessibilidade e ampliação da participação; b) aprendizagem mediada pelas relações sociais; c) autonomia e comunicação; e d) repercussões na formação docente e nas práticas pedagógicas. Não se pretendeu medir desempenho ou estabelecer relações causais, mas interpretar processos observados na experiência à luz do referencial teórico selecionado.

Por se tratar de sistematização pedagógica sem divulgação de dados identificáveis, a descrição privilegia situações gerais e resultados formativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A ludicidade como condição de participação

A primeira contribuição identificada foi a ampliação da participação dos estudantes nas situações pedagógicas. A combinação entre regras compreensíveis, materiais manipuláveis, apoios visuais e possibilidade de interação tornou as propostas mais acessíveis. Nos jogos e nas atividades sensoriais, a participação pôde ocorrer por diferentes ações: observar, tocar, selecionar, comparar, nomear, sinalizar, organizar, mover peças, solicitar ajuda, responder a um colega e tomar decisões. Essa diversidade reduziu a dependência de uma única forma de resposta, geralmente oral ou escrita, e favoreceu a expressão de conhecimentos que poderiam permanecer invisíveis em tarefas convencionais.

O resultado reforça a compreensão de que a barreira não se encontra exclusivamente no estudante. Quando a atividade exige apenas leitura fluente, resposta escrita rápida ou compreensão de longas instruções verbais, ela pode restringir a participação. Ao reorganizar os suportes e tornar a proposta multimodal, os pibidianos não eliminaram o desafio pedagógico; criaram caminhos para que o estudante se relacionasse com ele. Tal movimento se aproxima da concepção de Mantoan (2015), segundo a qual a inclusão demanda transformação do ensino comum e reconhecimento das diferenças como constitutivas da turma.

A dimensão lúdica também alterou a qualidade do envolvimento. O jogo produziu expectativa, curiosidade, alternância de turnos e oportunidades de tentativa. O erro pôde ser retomado como parte da própria dinâmica, e não apenas como resultado a ser marcado negativamente. Isso não significa que qualquer jogo seja inclusivo por si mesmo. Um material pode reproduzir exclusões quando possui regras pouco claras, ritmo rígido, excesso de estímulos ou competição que impede a participação. A acessibilidade depende do planejamento, da observação e das mediações construídas durante a atividade.

Kishimoto (2017) ajuda a compreender esse equilíbrio ao destacar que o jogo educativo preserva tanto a experiência lúdica quanto a intencionalidade pedagógica. Nas ações analisadas, o interesse dos estudantes não foi tratado apenas como recurso para obter obediência, mas como dimensão da experiência de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as atividades estavam vinculadas a objetivos de alfabetização, matemática, comunicação e convivência. A potência pedagógica emergiu justamente da articulação entre envolvimento, desafio, regras, interação e produção de conhecimento.

3.2. Relações sociais, mediação e aprendizagem

O segundo eixo refere-se à aprendizagem produzida nas relações. A organização em duplas, pequenos grupos e situações compartilhadas favoreceu a observação das estratégias dos colegas, a circulação de pistas e a construção conjunta de soluções. Em vez de concentrar toda ajuda no adulto, as propostas criaram oportunidades para que os próprios estudantes explicassem regras, demonstrassem movimentos, esperassem o turno do outro e negociassem respostas. Desse modo, os jogos funcionaram como contextos de cooperação e de participação em práticas culturais.

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano não decorre de uma maturação isolada. As funções psicológicas superiores são constituídas por meio da atividade social e da mediação semiótica (Vigotski, 2007). Os apoios visuais, os símbolos, as peças, os números, as letras e as próprias regras do jogo atuaram como instrumentos culturais que organizaram atenção, memória, linguagem, planejamento e controle da ação. A intervenção do pibidiano, por

sua vez, tornou-se mais produtiva quando ofereceu pistas graduadas e perguntas que sustentavam o raciocínio, em lugar de antecipar a resposta.

Nos jogos de alfabetização, a manipulação de letras, palavras e imagens permitiu que os estudantes estabelecessem relações e elaborassem hipóteses com apoio concreto e visual. Nos jogos matemáticos, a contagem de peças, a comparação de quantidades, a classificação e a sequenciação possibilitaram abordar conceitos em situações dotadas de finalidade. As atividades sensoriais contribuíram para a exploração dos materiais e para a manutenção do envolvimento, desde que não fossem utilizadas como estimulação desvinculada de objetivos e relações. Já os recursos de comunicação acessível ampliaram as possibilidades de compreender instruções, realizar escolhas e demonstrar respostas.

Esses processos dialogam com a noção de zona de desenvolvimento proximal, compreendida como o campo das possibilidades que se revelam quando a criança atua com colaboração e mediação (Vigotski, 2007). O que o estudante realiza com apoio indica capacidades em constituição e orienta o planejamento de intervenções futuras. Para a Educação Especial, essa abordagem é particularmente relevante porque desloca a avaliação do inventário de limitações para a investigação das condições sob as quais o estudante aprende, comunica-se e participa.

3.3. Deficiência, acessibilidade e caminhos alternativos de desenvolvimento

A experiência também permitiu revisar concepções de deficiência presentes no cotidiano escolar. Diante de dificuldades de participação, a resposta inicial pode ser simplificar excessivamente a tarefa, separar o estudante ou realizar a atividade por ele. A elaboração dos recursos lúdicos mostrou outra possibilidade: manter a criança vinculada ao objetivo comum, modificando instrumentos, linguagens, agrupamentos e formas de mediação. A pergunta pedagógica passou de ‘o que este estudante não consegue fazer?’ para ‘quais condições precisam ser construídas para que ele participe e avance?’. Esse deslocamento é coerente com uma perspectiva social e cultural do desenvolvimento. Ao destacar a força das relações entre as crianças, Vigotski (2022, p. 192) afirma que o coletivo infantil “constitui a fonte, o meio sustentador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Vigotski (2022) sustenta que o desenvolvimento da criança com deficiência não pode ser compreendido como uma versão quantitativamente reduzida do desenvolvimento considerado típico. Ele segue caminhos qualitativamente particulares, atravessados pelas relações sociais e pelo acesso aos bens culturais. Os obstáculos produzidos socialmente podem intensificar as consequências da condição orgânica, enquanto recursos, signos, coletivos e processos

educativos podem abrir vias alternativas. Assim, a adaptação pedagógica ganha sentido quando amplia a atividade e a participação social, e não quando empobrece a experiência oferecida.

Os recursos de comunicação acessível tiveram especial relevância nesse processo. Imagens, demonstrações, antecipação das etapas e opções de escolha ajudaram a tornar as regras compreensíveis e a conferir maior iniciativa aos estudantes. A comunicação foi compreendida para além da fala, contemplando gestos, olhares, apontamentos, seleção de símbolos e manipulação de objetos. Ao reconhecer essas respostas como formas legítimas de participação, os mediadores puderam interpretar melhor as intenções dos estudantes e ajustar a ajuda oferecida.

A perspectiva inclusiva expressa nos documentos nacionais converge com esse resultado ao estabelecer que o apoio deve favorecer acesso, participação, permanência e aprendizagem na classe comum (Brasil, 2008; 2025a). Todavia, a oferta de recursos não pode depender apenas da iniciativa individual de um bolsista ou professor. Prieto (2006) ressalta a responsabilidade dos sistemas de ensino na construção de condições para a escolarização. Mendes (2006) igualmente evidencia que políticas inclusivas requerem investimento, formação e serviços articulados. Os materiais produzidos no PIBID demonstram possibilidades, mas também evidenciam a necessidade de incorporá-las ao planejamento institucional. Essa exigência é reforçada por Mendes (2006, p. 401), ao advertir que "faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso" dos estudantes.

3.4. Autonomia dos estudantes e transformação das práticas pedagógicas

O terceiro resultado destacado foi o fortalecimento da autonomia. A organização visual das etapas, a previsibilidade das regras, a possibilidade de manipular peças e o uso de apoios graduados favoreceram a realização de escolhas e a continuidade da atividade com menor dependência do adulto. A autonomia, nesse contexto, não foi entendida como execução solitária nem como retirada imediata dos apoios. Tratou-se da ampliação progressiva da capacidade de iniciar ações, comunicar necessidades, tomar decisões, utilizar recursos disponíveis e participar do coletivo.

Essa compreensão evita opor ajuda e autonomia. Na perspectiva histórico-cultural, uma mediação responsiva pode criar as condições para que formas inicialmente compartilhadas de ação sejam posteriormente apropriadas pelo estudante. O problema não é oferecer apoio, mas oferecer um apoio que substitui permanentemente a iniciativa da criança ou que não se modifica diante de seus avanços. Nos jogos, a gradação das pistas, o tempo para resposta e a valorização de tentativas mostraram-se princípios importantes para sustentar o desenvolvimento.

A experiência produziu, ainda, mudanças nas práticas pedagógicas. O processo de construir e testar materiais levou os pibidianos a observar com maior precisão as barreiras presentes nas tarefas, a explicitar objetivos e a antecipar diferentes formas de participação. A adaptação deixou de ser pensada apenas após o fracasso do estudante e passou a integrar o planejamento. Os registros e as discussões coletivas também favoreceram a revisão das intervenções: materiais puderam ser simplificados visualmente, regras reapresentadas, agrupamentos reorganizados e apoios ajustados a partir do que ocorria na atividade.

Para a formação inicial, esse movimento é relevante porque aproxima teoria e prática sem reduzir uma à aplicação automática da outra. Os conceitos de mediação, relações sociais, acessibilidade e desenvolvimento tornaram-se instrumentos para interpretar situações concretas. Ao mesmo tempo, a experiência escolar colocou questões para a teoria e exigiu escolhas pedagógicas contextualizadas. O PIBID configurou-se, assim, como espaço de formação investigativa, no qual planejar, agir, registrar, discutir e replanejar compõem um mesmo processo de aprendizagem da docência.

A mudança das práticas também dependeu do reconhecimento de que a ludicidade não deve ficar restrita ao atendimento individual do estudante da Educação Especial. Jogos e recursos acessíveis podem enriquecer o ensino para a turma, favorecer interações e diversificar linguagens. Isso não elimina a necessidade de apoios específicos, mas evita que a diferença resulte automaticamente em isolamento curricular. A construção de propostas compartilhadas aproxima-se da escola inclusiva defendida por Mantoan (2015), ao deslocar o centro da adaptação do indivíduo para a organização pedagógica.

3.5. Limites e possibilidades da experiência

Como relato de experiência, este estudo possui limites. Não foram empregados instrumentos padronizados nem comparação entre grupos, de modo que os resultados não podem ser generalizados ou atribuídos exclusivamente às propostas lúdicas. Além disso, a ausência, nesta versão, de dados quantitativos sobre frequência, duração e participantes restringe a caracterização da experiência. Antes da submissão, recomenda-se completar o número de pibidianos, o período de realização e, caso os registros permitam, apresentar exemplos breves e não identificáveis que evidenciem mudanças de participação, aprendizagem ou autonomia.

Ainda assim, a sistematização oferece pistas relevantes para o trabalho pedagógico: partir das barreiras observadas; preservar objetivos de aprendizagem; diversificar linguagens e formas de resposta; planejar apoios graduados; favorecer interação entre pares; registrar estratégias dos estudantes; e replanejar os materiais. Esses princípios ajudam a impedir tanto a ausência de

apoio quanto a produção de atividades paralelas, simplificadas e pouco desafiadoras. A ludicidade torna-se inclusiva quando articula acessibilidade, intencionalidade pedagógica, relações sociais e direito à participação.

4. CONCLUSÃO

O estudo permitiu analisar que jogos pedagógicos inclusivos, brincadeiras planejadas, atividades sensoriais e recursos de comunicação acessível podem ampliar a participação, favorecer aprendizagens e fortalecer a autonomia de estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À luz de Vigotski, compreendeu-se que o desenvolvimento se constitui nas relações sociais e que, diante da deficiência, a educação deve criar mediações e caminhos alternativos de acesso à cultura, sem reduzir expectativas. Kishimoto contribuiu para reconhecer o jogo como experiência simultaneamente lúdica e educativa, enquanto Mantoan, Prieto, Mendes e as políticas nacionais situaram essas práticas no compromisso mais amplo com a transformação da escola e a eliminação de barreiras. No PIBID, o planejamento, a mediação e a reflexão sobre os recursos contribuíram também para mudanças nas práticas pedagógicas e para uma formação docente mais atenta às diferenças. Conclui-se que a ludicidade não constitui recurso acessório, mas possibilidade de organizar experiências comuns, acessíveis e socialmente significativas. Agradece-se à CAPES, à Universidade Santa Cecília, às escolas parceiras e aos profissionais e estudantes que integram o subprojeto. Como continuidade, sugere-se ampliar a sistematização dos registros, acompanhar os efeitos das propostas ao longo do tempo e fortalecer o planejamento colaborativo entre pibidianos, docentes da classe comum e profissionais da Educação Especial.

AGRADECIMENTOS:

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à docência PIBID 2024-2026

À Secretaria de Educação – SEDUC da Prefeitura Municipal de Santos pela parceria com as escolas municipais

À Universidade Santa Cecília – UNISANTA pelo apoio Institucional ao Programa PIBID

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.