



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5740>

A LUDICIDADE COMO POTENCIALIZADORA DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Playfulness as a learning enhancer in specialized educational assistance

El lúdico como potenciador del aprendizaje en la atención educativa especializada

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel¹, Vera Lucia Martiniak²,

Resumo: Este texto apresenta os resultados de pesquisa que teve como objetivo analisar a aplicação de atividades lúdicas na aprendizagem dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado, de modo que possam potencializar o desenvolvimento intelectual e sua aprendizagem. A pesquisa se caracterizou pela natureza qualitativa e exploratória, combinando as abordagens bibliográfica e de campo. A análise dos dados pautou-se na Psicologia Histórico-Cultural, nos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev. A partir das intervenções pedagógicas, foi elaborado o jogo de cartas "Desafio Animal", como um recurso da tecnologia assistiva para potencializar a aprendizagem dos alunos. Pode-se inferir que a partir da elaboração do recurso educacional e das necessidades dos alunos, o jogo contribuiu para a intensificação da aprendizagem e provocou mudanças no comportamento.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; ludicidade; tecnologia assistiva.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) | Ponta Grossa | PR | Brasil. E-mail: psicopedagogaalexandra@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5544-7102>

² Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) | Ponta Grossa | PR | Brasil. E-mail: vlmartiniak@uepg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3092-9817>

Abstract: This text presents the results of a study that aimed to analyze the use of playful activities to teach students who attend specialized education assistance aiming to enhance their intellectual development and learning. The research was qualitative and exploratory, combining bibliographical and field approaches. Data analysis was based on Historical-Cultural Psychology, on the studies of Vygotsky, Luria and Leontiev. Based on the teaching interventions, the “Animal Challenge” card game was developed as an assistive technology resource to enhance students' learning. We concluded that, based on the design of the educational resource and the students' needs, the game intensified students' learning and led to changes in behavior.

Keywords: specialized educational assistance; playfulness; assistive technology.

Resumen: Este texto presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar la aplicación de actividades lúdicas en el aprendizaje de los alumnos que asisten a la atención educativa especializada, para que puedan potenciar su desarrollo intelectual y su aprendizaje. La investigación fue de carácter cualitativo y exploratorio, combinando enfoques bibliográficos y de campo. Los datos se analizaron utilizando la Psicología Histórico-Cultural, basada en los estudios de Vygotsky, Luria y Leontiev. A partir de las intervenciones pedagógicas, se desarrolló el juego de cartas «Desafío Animal» como un recurso tecnológico de apoyo para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Se puede inferir que, a partir de la elaboración del recurso educativo y en las necesidades de los alumnos, el juego contribuyó a la intensificación del aprendizaje y provocó cambios en el comportamiento.

Palabras clave: atención educativa especializada; lúdico; tecnología de apoyo.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) se intensificou nas últimas décadas, principalmente após a aprovação da Constituição Federal de 1988, com a garantia do direito à educação para todos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, esse direito foi reforçado por outros dispositivos que também regulamentam e dispõem sobre as diretrizes operacionais para sua oferta, como o Decreto nº 7.611, de 2011 (Brasil, 2011), a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2009) e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015 (Brasil, 2015).

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

O AEE tem como objetivo disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a participação em sociedade e para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, o professor deve garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e assegurar condições para que os alunos prossigam os estudos nos demais níveis e etapas de ensino. As ações direcionam-se para a identificação e atuação, em conjunto com o professor regente, para eliminar as barreiras que prejudicam a aprendizagem, a participação e a socialização desses estudantes. Vale ressaltar que, atualmente, este é um serviço oferecido, complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização, não devendo ser substitutivo à função do professor regente, nem acontecer isoladamente. A legislação é clara quanto ao direito de acesso e a garantia à educação para os alunos público da educação especial. A efetivação desse direito, preferencialmente nas escolas de ensino regular, torna-as espaço de reconhecimento e visibilidade na garantia do acesso, permanência e sucesso escolar.

O AEE, realizado em salas de recursos multifuncionais, requer o desenvolvimento de estratégias que viabilizem a ampliação de oportunidades de aprendizagem para os alunos com deficiências. Cabe aos professores a promoção de ações que contemplem a apropriação dos conhecimentos para que esses alunos encontrem caminhos para a superação de desafios e participem efetivamente da sociedade.

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), embora não trate especificamente sobre o AEE, apresenta princípios e diretrizes que garantem o atendimento às necessidades educacionais individuais dos alunos, direcionando o trabalho para as suas especificidades. Em 2015, com a promulgação da LBI, determinou-se a adoção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), destinado aos alunos público da educação especial.

O documento contempla todas as estratégias e recursos mobilizados para a aprendizagem do aluno (Brasil, 2015).

O PEI possibilita a criação de estratégias e metodologias de ensino de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno, de modo que possa potencializar a sua aprendizagem. Isso possibilita o aprendizado, ao fornecer suporte específico, além de contribuir para a inclusão no ambiente escolar regular, por meio da promoção da igualdade de oportunidades e a participação ativa desses alunos na vida escolar. O PEI possui metas e objetivos claros, que facilitam o acompanhamento do progresso do aluno e a avaliação contínua do seu desenvolvimento, permitindo ajustes nas estratégias de ensino, conforme a necessidade observada. A organização e o planejamento de atividades individualizadas potencializam a aprendizagem de todos. Contudo, a inserção de atividades lúdicas no planejamento possibilita a socialização e a interação de todos, pois o lúdico oportuniza o desenvolvimento da aprendizagem de maneira prazerosa (Brasil, 2015).

Nesta direção, este texto tem como objetivo discutir a realização de atividades lúdicas na aprendizagem dos alunos que frequentam o AEE, de modo que possam potencializar o seu desenvolvimento. Assim, o texto está organizado em duas seções: na primeira, discute-se os principais conceitos relacionados à ludicidade e ao AEE; na segunda seção, apresenta-se os resultados da aplicação de um recurso educacional elaborado com a participação dos alunos.

2 A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

A LBI procura assegurar e promover condições de igualdade e o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Busca, ainda, garantir que as pessoas com deficiência tenham seu direito à vida e ao acesso a políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar e a serviços que promovam a reabilitação de suas capacidades, visando sua autonomia e inclusão social.

Entre os princípios da LBI estão o respeito à dignidade, independência, e autonomia individual, a não discriminação, a participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, o respeito à diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, o respeito ao desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência, avançando na proteção dos seus direitos e, assim, promovendo uma sociedade inclusiva.

No que se refere ao contexto escolar, a LBI assegura a utilização do PAEE, a organização de recursos e serviços de acessibilidade e a disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. O PEI é um instrumento de planejamento individual, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os recursos pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante, visando valorizar suas potencialidades.

Ao inserir atividades lúdicas no planejamento escolar, o professor possibilita a apropriação de conceitos complexos, permitindo que os estudantes aprendam de forma que se sintam desafiados e motivados. Estudos como de Lima (2025) ressaltam que a brincadeira contribui para a apropriação da cultura, pois é um momento em que as crianças reproduzem situações do cotidiano, exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Dessa forma, a ludicidade tem importância central no processo de ensino, não apenas como uma ferramenta, mas como uma parte integrante do trabalho educativo, que respeita o ritmo e o modo de aprender de cada aluno.

A brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por meio da imaginação, as crianças são capazes de se apropriar de novas interpretações e possibilidades, o que, por sua vez, auxilia no desenvolvimento de novos conhecimentos. Para Leontiev (1978, p. 88), é a partir da apropriação da "[...] realidade que o homem a reflete através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente".

Brincar é fundamental quando está aliado ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento abstrato e de outras habilidades que complementam o desenvolvimento da criança. Por isso, é necessário inserir na organização do trabalho pedagógico atividades lúdicas que possam possibilitar o uso da fala, do pensamento e da imaginação.

O sentido do aprender se concretiza nas atividades lúdicas, dá-se por meio dos brinquedos utilizados, sejam eles objetos, cartas ou itens construídos com sucatas. Enfim, quando possuem um sentido profundo, se estiverem representados pelo brincar, a criança o interpreta como significativo, reforçando sua importância no contexto social.

Os estudos de Vygotsky (1987) fazem referência à relevância do lúdico como possibilidade de promoção de aprendizagens, sejam elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola. Esses conteúdos originam-se nas mediações entre as crianças quando estão brincando, permitindo sua compreensão e desenvolvimento do pensamento abstrato.

A atividades lúdicas, quando aplicadas no AEE, desempenham um papel importante, pois possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma mais prazerosa. As atividades lúdicas potencializam a aprendizagem e tornam o processo de ensino mais dinâmico. Ao inserir a ludicidade no planejamento escolar, permite-se que o professor adapte o conteúdo conforme as especificidades de cada aluno, possibilitando uma aprendizagem concreta.

O potencial lúdico aliado ao pedagógico, como eixo principal, permite refletir na dinâmica escolar, nas relações entre os seus agentes educativos. Sabe-se que, por meio do lúdico, pode-se explorar todas as possibilidades de aprendizagem, intervir nas potencialidades dos alunos, para que, conseqüentemente, o aprendizado se torne dinâmico para o aluno. Assim, pode-se atingir os objetivos de ensino que se pretende. Portanto, o brincar não é somente uma atividade que provoca prazer, mas ele é uma ação intencional que possibilita que os alunos se relacionem com o mundo a sua volta.

A implementação de atividades lúdicas consegue englobar tanto metodologias quanto práticas pedagógicas, sendo importante a utilização de diferentes estratégias, essenciais para criar um ambiente escolar inclusivo.

A ludicidade se refere ao uso de atividades lúdicas como ferramentas educacionais, envolvendo a integração de brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem. A ludicidade, aliada à natureza intrinsecamente motivadora do jogo, dinamiza a aprendizagem de maneira desafiadora. No AEE, destaca-se a importância da brincadeira no desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia das crianças, elementos essenciais para a construção de novas possibilidades e interpretações. Além disso, o trabalho com o lúdico é visto como fundamental para a mediação com a cultura produzida pela humanidade.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza pela natureza qualitativa e exploratória, combinando as abordagens bibliográfica e de campo. A pesquisa qualitativa, predominantemente adotada nas ciências humanas, utiliza a análise dos aspectos subjetivos para explicar ou compreender fatos. A opção por esta abordagem justifica-se na medida em que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...]” (Minayo, 1999, p. 22). Ao definir a abordagem da pesquisa, definiu-se também que o estudo se caracterizaria como exploratório, por meio da pesquisa bibliográfica, a partir da literatura produzida pela ciência. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de materiais publicados, permitindo ao pesquisador um contato direto com o conhecimento já produzido sobre o tema (Marconi; Lakatos, 2011).

A primeira etapa da pesquisa teve como ponto de partida o levantamento da produção científica, com a definição dos seguintes descritores: atendimento educacional especializado e ludicidade. O levantamento foi realizado no banco de teses mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para delimitação, definiu-se ainda que a busca contemplaria o período histórico de 2015 a 2024. Com essas definições, o processo de levantamento do estado do conhecimento cumpriu as seguintes etapas:

- a) levantamento da produção científica relacionada à temática;
- b) leitura do material para a identificação da temática;
- c) organização de quadros, com informações dos trabalhos selecionados (instituição, nome do autor(a), título, ano de obtenção, área do conhecimento e nível de titulação acadêmica);
- d) leitura de todas as informações coletadas e elaboração do texto;
- e) análise interpretativa dos dados coletados e produção do texto final. O levantamento utilizou como critério de inclusão as produções que contemplavam no seu título as palavras-chave definidas, e produções oriundas de programas de pós-graduação em

educação e em ensino, tanto profissional quanto acadêmico. Como critério de exclusão não foram considerados no levantamento os textos provenientes de capítulos de livros, anais de congresso ou conferências, artigos científicos e relatórios técnicos.

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

A primeira busca no portal da CAPES, com as palavras-chave e os descritores ano e área do conhecimento, encontrou 1.154 trabalhos. A partir desse conjunto de produções, iniciou-se o processo de refinamento da busca utilizando o conector *and* entre as palavras (atendimento educacional especializado *and* ludicidade). A utilização desse conector não resultou em nenhuma informação, por isso, substitui-se pelo *or* (atendimento educacional especializado *or* ludicidade), que também não obteve nenhum resultado. Assim, optou-se em utilizar os descritores sem nenhum conector, resultando em 7 trabalhos encontrados.

Dos trabalhos levantados na busca, procedeu-se à leitura do resumo, palavras-chave e da introdução para a identificação da temática. Após a leitura inicial, selecionou-se as produções que estavam em consonância com o tema de pesquisa. Desta forma, o *corpus* do estudo foi composto por 3 pesquisas (2 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado).

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

A pesquisa de Constantino (2021) com professoras que atuam no AEE concluiu que a pesquisa deu visibilidade para o uso de estratégias diferenciadas que possam auxiliar o ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, partindo do lúdico e de uma realidade mais próxima da individualidade de cada um. A pesquisa de Silva (2023) analisou o aplicativo *GraphoGame* na aprendizagem de estudantes com DI. A pesquisadora concluiu que o aplicativo se configura com uma ferramenta com potencial de aprendizagem para auxiliar o professor em seu planejamento durante o processo de alfabetização de estudantes com DI.

Já a pesquisa de Leite (2023) teve como objeto de estudo os processos de ensino e de aprendizagem para estudantes com DI a partir de práticas corporais lúdicas. O estudo concluiu que estimular as capacidades físicas e habilidades motoras dos

adolescentes promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fortalecendo suas habilidades cognitivas e contribuindo para seu crescimento e aprendizagem.

A partir do levantamento da produção científica, é possível afirmar a existência de lacunas que tomem como objeto de estudo a utilização de atividades lúdicas com os alunos que frequentam o AEE. Além do levantamento da produção científica, também foram utilizadas as atividades desenvolvidas pelos participantes do estudo.

A partir das observações realizadas na sala de aula, com foco na realização de atividades desenvolvidas pelos alunos, foram planejadas atividades lúdicas que foram aplicadas para os alunos que frequentam o AEE. Por tratar-se de pesquisa que envolve a participação de crianças, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética (UEPG), sendo aprovado por meio do Parecer nº 6.337.883. Também foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis pelos alunos e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por tratar-se de crianças maiores que seis anos e menores de 18 anos.

Ao todo, participaram das atividades lúdicas oito alunos do AEE, com idades entre seis e onze anos, sendo cinco meninos e três meninas, sendo três alunos com diagnóstico de DI, dois alunos com TEA, uma aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dois alunos com Transtorno com prejuízo na leitura/escrita. Os alunos com DI (dois meninos e uma menina) apresentavam dificuldades na resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento abstrato, necessitavam de maior tempo e apoio para apropriar-se de novos conhecimentos, apresentavam vocabulário limitado e desafios na compreensão e expressão verbal, dificuldades em atividades do dia a dia, como autocuidado e dificuldades na coordenação motora. Por outro lado, para o desenvolvimento das atividades, o desafio da professora foi manter o foco e a atenção dos alunos na realização e etapas do planejamento. Por isso, a partir da intervenção pedagógica da professora, foi possível desenvolver um jogo de cartas, denominado de "Desafio Animal" para trabalhar atividades e, assim, desenvolver nos alunos do AEE o raciocínio, mas também contribuir para a construção de habilidades sociais, emocionais e culturais.

3.1 O jogo "Desafio Animal"

A criação do jogo de cartas com figuras de animais de estimação (cachorros e gatos) foi planejada para proporcionar uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento das habilidades necessárias dos alunos que frequentam o AEE. Posteriormente, elas foram aperfeiçoadas e ganharam diferentes usos que estimularam o raciocínio, a autonomia e a expressão verbal. Por meio da análise das observações realizadas pela professora no contexto da sala de aula, criou-se um material com um número igual de cartas (oito cartas) que não se repetem e são organizadas sempre com em quantidades iguais de cartas (quatro cartas), com característica e detalhes diferentes. Ainda, pensando no desenvolvimento cognitivo dos alunos, as cartas procuraram desafiar o raciocínio, partindo do pensamento básico até o pensamento abstrato. As imagens

utilizadas no jogo são de domínio público e foram melhoradas com o auxílio de um profissional de designer.

Figura 1 – Jogo “Desafio Animal” desenvolvido para ser trabalhado com os alunos do AEE



Fonte: Elaboração própria.

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

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

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

A aplicação do jogo “Desafio Animal” se tornou um estímulo lúdico quando passou a promover o raciocínio lógico por meio das brincadeiras entre os pares, trios e entre o grupo de alunos. Isso torna-se fundamental pois enfatiza a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento infantil (Prestes, 2010).

A abordagem do material criado motivou os alunos a pensarem, tornando-se um recurso complementar, que pode ser adaptado conforme o contexto de cada turma. Isso está alinhado a um planejamento, cuja base é a garantia do direito à escolarização, de modo que se reconheça a importância da autonomia e a necessidade de mediação às

diversas realidades escolares dos alunos. O recurso educacional propõe sugestões e atividades que servem como orientações, mas deixa espaço para que o aluno tome decisões sobre como explorar de forma lúdica. A elaboração e produção de um recurso “[...] requer um planejamento e análise de sua aplicabilidade no contexto da sala de aula, de modo que possibilite que o ato educativo seja permeado pela reflexão teórica” (Martiniak, Oliveira; Silva, 2023, p. 124).

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

Ao reconhecer e valorizar os interesses e potencialidades de cada aluno, o professor se torna mediador nesse processo, permitindo que cada qual se sinta acolhido e motivado, quando identifica características habituais no comportamento dos alunos, em seu funcionamento cognitivo, tem-se um entendimento mais profundo sobre as necessidades dele, assim como o vínculo entre educador e educando é fortalecido.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

As atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, interagindo para a constituição de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com a ludicidade parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica como possibilidade para seu desenvolvimento intelectual (Vygotsky, 1987).

O jogo “Desafio Animal” estimulou, nos alunos do AEE, o raciocínio lógico e a flexibilidade cognitiva, tornando-se uma ferramenta para o desenvolvimento dos alunos, estimulando a comunicação, a cognição e a afetividade. A ludicidade implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam à apropriação dos conteúdos acadêmicos. Desenvolver um material pedagógico que siga essa perspectiva é buscar, na ludicidade, uma metodologia de aprendizagem repleta de significados.

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

Luria e Yudovich (1988) apresentam importantes contribuições no campo da neuropsicologia, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e à plasticidade cerebral. Por meio de seus estudos, demonstraram como o cérebro humano pode se reorganizar após lesões, destacando a importância da plasticidade neural e dos

fatores ambientais e sociais no desenvolvimento cognitivo. Alinhando-se à perspectiva de Vygotsky (1987) sobre a mediação social no aprendizado, por meio das intervenções, ele investigou como diferentes partes do cérebro estão envolvidas em processos específicos e como a experiência pode moldar o desenvolvimento neurológico durante os períodos críticos. Em seus estudos, destacou as conhecidas como períodos críticos, que são fases durante o desenvolvimento em que o sistema nervoso é especialmente receptivo a certos tipos de estímulos ambientais. Durante esses períodos, a plasticidade neural é maximizada, permitindo que o indivíduo aprenda novas habilidades ou desenvolva funções perceptivas e cognitivas de maneira mais eficiente.

Ao tomar a ideia dos períodos críticos para o contexto da sala de aula, particularmente no AEE, parte-se do princípio de que existem momentos propícios para a aprendizagem de determinadas habilidades. Por exemplo, a aquisição da linguagem, a aprendizagem musical ou o desenvolvimento de habilidades motoras podem ser mais eficazes, se abordadas durante esses períodos críticos. A compreensão dos períodos críticos tem importantes implicações práticas, especialmente na educação e na reabilitação, mostrando como as intervenções educacionais precoces podem ser mais eficazes quando realizadas durante esses períodos, aproveitando a plasticidade neural para promover o aprendizado e o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Apoiado nas ideias de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) também argumentou que o desenvolvimento cognitivo é moldado não apenas pela biologia, mas também pelo contexto social e cultural. Acreditava que as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, são mediadas pela cultura e pela interação com outros seres humanos. Essa perspectiva sublinha a importância da linguagem como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, desde que nascemos, estamos nos apropriando dos instrumentos e signos da nossa cultura. A cultura pode ser entendida como:

[...] os instrumentos utilizados no cotidiano da vida humana, que foram construídos ao longo da história com alguma função específica de utilidade. Já, os signos representam as ideias, ficam no campo simbólico, são as representações do mundo (Lima, 2025, p. 24).

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

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

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

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

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

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas e representações da criança, contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento infantil.

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

Na educação inclusiva, essa abordagem é particularmente importante, pois ressalta a necessidade de proporcionar a cada aluno um espaço onde possa se expressar e desenvolver suas capacidades de forma natural e respeitosa, permitindo gradualmente que o aluno desenvolva suas potencialidades e, assim, possa efetivar a garantia à educação e ao processo de escolarização.

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

Considerando sempre as potencialidades que os alunos trazem, indiferente da especificidade que apresentam, é importante valorizar a forma da criança olhar, interagir e construir o seu próprio conhecimento por meio de atividades lúdicas. Para que a aprendizagem se efetive, é necessário conhecer o aluno e seu desenvolvimento, limites e potencialidades, para oportunizar atividades desafiadoras que possibilitem diferentes graus de complexibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

A pesquisa de campo permitiu uma visão dessas especificidades, possibilitando a formulação de estratégias pedagógicas mais direcionadas, considerando a interação entre os alunos, o respeito mútuo e a autonomia, para promover o direito à educação. A partir das observações, foi possível implementar mudanças que podem melhorar a qualidade da aprendizagem, tornando-a acessível para as pessoas. Isso envolve não apenas ajustes pedagógicos, mas também mudanças de postura e no desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. O processo de pesquisa de campo foi importante para aproximar-se da realidade da educação inclusiva de maneira crítica e consciente.

O resultado esperado foi o fortalecimento do compromisso com a educação inclusiva e o direito à educação para todos. A elaboração do recurso educacional a partir das necessidades dos alunos contribuiu para a intensificação da aprendizagem e provocou mudanças no comportamento dos alunos. Todos eram alunos introspectivos que possuíam limitações na autonomia e nas interações sociais. Possuíam resistência a materiais impressos, livros de história infantil, acesso a escrita/números. Contudo, com a utilização das atividades organizadas, no planejamento, os alunos perceberam que eram capazes de realizá-las. O formato lúdico da atividade tornou o aprendizado acessível e menos frustrante, favorecendo o engajamento e a autoconfiança dos alunos, independentemente da especificidade apresentada por cada um deles. As atividades realizadas em grupos incentivavam a socialização e o respeito às regras, promovendo o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O lúdico diminuiu a pressão e a frustração associadas às dificuldades acadêmicas, tornando a escola um ambiente mais acolhedor.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CONSTANTINO, E. J. **O uso pedagógico das mídias de imagens visuais para alunos com transtorno do espectro autista.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12846259#. Acesso em: 01 fev. 2025.

LEITE, F. E. P. **Práticas corporais lúdicas para estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental**: uma proposta para o ensino público. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9838>. Acesso em: 01 fev. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, A. P. C. **O brincar na escola da infância**: um estudo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2025.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: [Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções | Educação Por Escrito](#). Acesso em: 01 fev. 2025.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 01 fev. 2025.

SILVA, C. G. da. **As potencialidades do uso do aplicativo graphogame para os estudantes com deficiência intelectual**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/31598>. Acesso em: 01 fev. 2025.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Contribuição das autoras

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel - pesquisadora, responsável pela Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Vera Lucia Martiniak - orientadora, responsável pela revisão do texto final.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "A ludicidade como potencializadora da aprendizagem no atendimento educacional especializado".

Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisão Gramatical por:

Clara do Prado Patricio

E-mail: clappatricio@gmail.com