



FACULDADES INTEGRADAS DE TAGUAÍ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ALINE FABIANA MARCELINO

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO**

TAGUAÍ – SP
2021

ALINE FABIANA MARCELINO

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO**

Trabalho de Conclusão de curso
apresentado no Curso de Graduação em
Pedagogia nas Faculdades Integradas de
Taguaí sob a orientação do professor
Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira.

TAGUAÍ – SP
2021

AILNE FABIANA MARCELINO

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
orientado pelo professor Mestre Eduardo
Gasperoni de Oliveira, apresentado ao
curso de Graduação em Pedagogia das
Faculdades Integradas de Taguaí, como
requisito para obtenção do grau de
graduado em Pedagogia.

APROVADA EM: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

PROFESSOR MESTRE EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA

PROFESSORA ESPECIALISTA MARIA CLAUDIA TEIXEIRA DE CARVALHO

PROFESSORA ESPECIALISTA DIONE LEITE DE OLIVEIRA ALMEIDA



AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus, pois sem ele eu não teria forças para essa jornada.

A toda minha família pelo apoio e amor incondicional.

As Faculdades Integradas de Taguaí por proporcionar meus estudos.

Aos meus amigos e aos colegas de classe que me ajudaram em todos os aspectos.

Ao meu orientador, professor Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira, pelo apoio e dedicação ao longo da realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

DEDICATÓRIA

Dedico este artigo científico
primeiramente a Deus;

À minha família;

Ao meu pai, o senhor Vilson Aparecido
Marcelino (*in memorian*);

À minha mãe, a senhora Maria José
Ratto Marcelino (*in memorian*);

À minha avó, Rita Cordeiro Dias dos
Santos (*in memorian*);

Aos meus irmãos, Alison Vagner e Ariane
Fernanda;

À minha cunhada, Mariane Farias
Barbosa Marcelino;

Aos meus sobrinhos, Laura, Guilherme,
Júlio e Bernardo;

A todos os meus amigos (as);

RESUMO

Este artigo científico tem como objeto a utilização da ludicidade para o processo inclusivo da criança com baixa-visão. Representando a capacidade potencial de uso da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, o que implica necessidade de recursos educativos especiais, a baixa-visão diz respeito ao comprometimento visual em ambos os olhos que, mesmo após tratamento e (ou) correção de erros refracionais comuns, resulta em acuidade visual inferior a 20/70 ou restringe o campo visual, interferindo na execução de tarefas visuais. O referencial teórico aponta que a ludicidade pode ser empregada como recurso pedagógico e inclusivo para a criança com baixa-visão. O verbete “lúdico” tem origem no latim *ludus*, que quer dizer brincar. Assim, a ludicidade trata-se de um recurso que estimula o desenvolvimento integral da criança, envolvendo todos os domínios da natureza e colabora com o desenvolvimento de saberes, conhecimentos e apreensão do mundo. A pesquisa teve como objetivo geral investigar de que forma a ludicidade e seus benefícios podem auxiliar no processo de inclusão de crianças com baixa-visão e como objetivos específicos: esclarecer e conceituar os termos Ludicidade e Inclusão; compreender a ludicidade como recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem da criança com Necessidades Educativas Especiais – N.E.E., em específico a denominada “baixa visão”; localizar, através de pesquisas prévias, jogos e brincadeiras comprovadamente eficazes para o processo de inclusão do educando portador de baixa-visão; e, por fim, descrever de que forma o “brincar” é benéfico para a inclusão de crianças com baixa visão. De cunho bibliográfico, pretende-se responder a seguinte indagação: De fato, é possível verificar que a ludicidade pode ser utilizada como recurso pedagógico para a inclusão da criança com baixa-visão? A pesquisa comprova que as práticas pedagógicas inclusivas fazem uso de diversos recursos, dentre eles, a ludicidade, que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com baixa-visão. Nesse sentido, torna-se possível refletir sobre os aspectos positivos da ludicidade para o processo de inclusão do aluno com baixa-visão e colaborar com futuras pesquisas acadêmicas acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Recurso Pedagógico. Inclusão. Criança. Baixa-Visão.

1 – INTRODUÇÃO

“Há sempre algo mais além dos males e das deficiências que a vida nos apresenta. Para além da dúvida, existe a fé. Para além do sol, existe o calor e a energia quando a luz apaga. Para além da vida, a eternidade.”
(NOWILL, 1996, p. 290)

A palavra “lúdico” se origina do latim *ludus*, que significa brincar. Segundo Rau (2011, p. 33), a ludicidade “se define pelas ações do brincar; ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano”.

Essa prática não é nova. Na Grécia Antiga, os gregos se valiam dos jogos para transmitir ensinamentos de valores e cultura para as crianças. Já os índios adotaram a prática lúdica, ensinando costumes através do “brincar”. Tão logo, os jesuítas também se beneficiaram dos ensinamentos lúdicos para transmissão de saber (RAU, 2011).

A Necessidade Educativa Especial – NEE – denominada baixa-visão corresponde ao comprometimento da função visual em ambos os olhos e pode ser revertida através de intervenção cirúrgica, uso de óculos – normalmente de altos graus – lentes de contatos e afins. Essa condição interfere diretamente na execução de tarefas de cunho visual, como atividades escolares. Para Raposo e Carvalho (2011), a criança com baixa-visão tem pouca percepção visual do seu entorno, o que pode fazer com que a mesma não consiga ou não se sinta incluída.

De acordo com Raposo e Carvalho (2011, p. 34):

A função visual é algo que se aprende e, por isso, quanto mais oportunidades de contato com as pessoas e objetos do meio, melhor a criança com baixa visão desenvolverá habilidades e capacidades para explorar o meio ambiente, conhecer e aprender.

A inclusão de alunos portadores de NEE adentra cada vez mais os espaços escolares. O surgimento de leis, como a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015 (BRASIL, 2015), favorece cada vez mais o processo de inclusão, que não deve, em nenhum momento, ficar apenas nos ditos jurídicos e sim tornar-se uma prática continua no universo educacional.

A educação inclusiva é o número 4 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – definidos pela Organização das Nações Unidas – ONU – como

meta global para transformação social até 2030, sendo que o papel social e humanizador de um ensinar que inclua é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática.

A legislação vigente, por intermédio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), afirma que a “interação [da pessoa com deficiência] com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Os benefícios do “brincar” são grandes aliados no processo de efetivação da inclusão. No entanto, apesar de todos os privilégios comprobatórios da prática lúdica, o poder público oferece poucos recursos e condições para as escolas e para os professores a fim de fazer do processo de inclusão uma realidade constante, de maneira que o educando se sinta realmente inserido ao ambiente escolar.

Logo, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que auxiliem o professor em sala de aula, além de toda a gestão escolar, responsável pelo desenvolvimento saudável de todos os seus alunos.

O aprofundamento em pesquisas que relacionem NEE, como a baixa visão, a processos de inclusão comprovadamente eficientes como a Ludicidade, é justificável também pela grande contribuição aos bancos de dados acadêmicos, visto que a questão não se esgota, já que é uma realidade brasileira, presente no cotidiano de todas as escolas.

Segundo Rau (2011, p. 39), “professores e pesquisadores aprimoram a sua atitude pedagógica através de estudos, como os que abordam a ludicidade, por exemplo”. Diante disso, cabe ao professor construir um conhecimento com base no universo infantil, que se torne relevante para o educando, principal agente na construção escolar.

A partir do exposto foi pensada a pesquisa que tem como problema a possibilidade de ajuda educacional voltada ao desenvolvimento de estratégias inclusivas para a criança com baixa-visão por meio da ludicidade. Este problema desdobra-se na seguinte questão: De fato, é possível verificar que a ludicidade pode ser utilizada como recurso pedagógico para a inclusão da criança com baixa-visão?

A hipótese é que sim e é na direção de busca de sua confirmação que é realizada esta pesquisa. Há diversos autores do campo da Pedagogia que enfatizam em suas obras a relevância da atuação docente ao fazer uso de jogos e brincadeiras

no sentido de contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças com baixa-visão.

Fundamentalmente, o objetivo geral deste artigo científico é o investigar de que forma a ludicidade e seus benefícios podem auxiliar no processo de inclusão de crianças com baixa visão.

Tal intuito tem como especificidade: esclarecer e conceituar os termos ludicidade e Inclusão; compreender a ludicidade como recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem da criança com Necessidades Educativas Especiais – N.E.E., em específico a denominada “baixa visão”; localizar, através de pesquisas prévias, jogos e brincadeiras comprovadamente eficazes para o processo de inclusão do educando portador de baixa-visão; e, por fim, descrever de que forma o “brincar” é benéfico para a inclusão de crianças com baixa visão.

Observando as inúmeras vantagens que a ludicidade pode proporcionar à construção do saber escolar, propõe-se pensar, neste trabalho, de que forma esses benefícios podem auxiliar o processo de inclusão das crianças com baixa visão, democratizando o ensino e o oportunizando de forma igual para todos.

Para isso, foi utilizado a abordagem qualitativa, que compreende as pesquisas de cunho bibliográfico, por meio de consultas a livros, artigos, teses e dissertações, a fim de enriquecer o corpo do estudo apresentado.

A pesquisa acerca de um tema tão mobilizador no quesito social remonta a estudos de diversos gêneros e épocas. A compreensão do fenômeno de inclusão e de que forma o lúdico pode contribuir para esse processo requer um levantamento de trabalhos anteriores, visando o entendimento teórico e prático das demandas inclusivas de crianças com N.E.E., em especial, as com baixa-visão.

Para agregar conhecimento relevante a este trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa de análise de informações. E para tal, utilizou-se a metodologia de revisão de literatura. Tal revisão ocorreu através tanto de obras consagradas, dentre elas, cita-se “A ludicidade na educação”, de Rau (2011), e, obras recentes e inovadoras, como o artigo “O lúdico na promoção dos alunos com baixa visão ou cegueira na escola regular”, publicado recentemente, por Nascimento (2015).

Importante ressaltar que a metodologia adotada procurou satisfazer as necessidades desta pesquisa, de forma a abordar satisfatoriamente a evolução do

processo de inclusão escolar e o adentro de atividades lúdicas para o enriquecimento desse processo.

Na pesquisa, apresenta-se a revisão da literatura que versa desde o surgimento do termo “inclusão”, até o surgimento do conceito de “lúdico” pautado por Piaget (2013) e transcende para a atualidade ao abordar, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão, nº13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que regulamente as práticas necessárias à ação escolar e familiar inclusa de crianças com N.E.E.

Por fim, o conjunto de obras selecionadas, como livros, artigos e leis, contribui para o enriquecimento de uma pesquisa sólida e imparcial, conduzida exclusivamente por conhecimento científico que proporciona credibilidade e confiabilidade à pesquisa. Um trabalho bem feito pode, de forma benéfica, auxiliar a melhoria do banco de dados de pesquisas referentes à essa temática e democratizar conhecimentos relativos a um processo de inclusão saudável e proveitoso para o aluno que dele necessita.

Portanto, o referencial teórico deste artigo científico intitulado *O Lúdico na Educação Infantil: as Contribuições do Brincar para a Inclusão de Crianças com Baixa-Visão* está dividido na seguinte forma: As considerações sobre o processo inclusivo são apresentadas primeiramente. Em segundo lugar, são trazidas reflexões sobre a relevância da ludicidade. Em seguida, traz apontamentos sobre o lúdico como recurso pedagógico para crianças com N.E.E. Logo a seguir, são apontadas contribuições sobre a criança com baixa-visão no sentido de conhecer mais esta deficiência e de como se dá aprendizagem desse público alvo. E, finaliza com a ludicidade concebida como instrumento pedagógico para criança com baixa-visão.

2 – O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA-VISÃO

2.1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO

A educação no Brasil tardou a ser considerada um direito de todos. Apenas em 1824, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegurou esse bem social a todos os cidadãos, e mesmo assim, mulheres e trabalhadores estavam excluídos do sistema.

Em 1879, no entanto, no município do Rio de Janeiro, tornou-se obrigatório a todos os jovens, a partir dos sete anos, de ambos os sexos, a educação. Foi em 1934, através de uma nova constituição, a educação passou a ser compreendida como um direito gratuito e obrigatório, dividindo-se entre responsabilidade da família e do Estado.

Mesmo com a garantia do direito concedido, foi apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) que alunos com Necessidades Educacionais Especiais – N.E.E. – entraram em cena. Em seu artigo de nº 88, a lei menciona que “A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade.” Infelizmente, durante um longo período, a Educação Especial foi desenvolvida em instituições privadas, e, somente com a promulgação da Constituição de 1988, chamou-se a atenção para a responsabilidade do sistema governamental para com a educação enquanto direito fundamental e universal.

Por fim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação passou a ser obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro anos, sem distinções ou discriminação. A inclusão escolar se tornou, portanto, tema em voga para o Estado e também para a sociedade, gerando e nutrindo infinitas pesquisas e discussões por entre os anos.

O conceito de inclusão escolar está relacionado, dentre muitas coisas, com o acesso e com a permanência de todos os cidadãos nas escolas. Objetiva-se tornar a educação verdadeiramente inclusa e acessível a todos, independente das características, diferenças ou especificidades de cada aluno.

Para a autora Mantoan (2003, p. 16):

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Toda a sociedade é responsável pelo processo de inclusão escolar, não somente alunos com N.E.E., afinal, a inclusão não depende somente destes, e sim de todos, para que, desta forma, a educação se torne de fato, universal, integrando todos os membros da sociedade, não só escolar.

Conforme cita Maciel e Barbato (2015, p. 62), “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas; cabe à sociedade escolar se adequar aos processos que a inclusão escolar requer”.

Antes de prosseguir, convém estabelecer o conceito já mencionado de Necessidades Educacionais Especiais – N.E.E. Determinadas condições particulares, que podem influenciar na forma como os alunos são educados, são chamadas de Necessidades Educacionais Especiais. Estas particularidades podem incluir deficiências físicas ou motoras, autismo, altas habilidades ou demais condições sociais, emocionais ou psíquicas passíveis de influenciar o processo de ensino e aprendizagem do educando. Atualmente, a legislação brasileira ampara e também considera N.E.E., pessoas com algum tipo de necessidade, como, além das já mencionadas, trabalhadores ou alunos que vivam em condição de rua, populações muito distantes ou nômades, minorias étnicas ou culturais e grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1996).

Alunos com N.E.E. são direcionados à Educação Especial. Este também é um conceito importante para a compreensão do processo de inclusão escolar. A Educação Especial pode ser compreendida como uma modalidade de ensino e também um instrumento de inclusão. Ressalta-se que a Educação Especial deve ocorrer preferencialmente dentro do Ensino Regular, afinal, é desta forma que há a real inclusão (MARCIEL; BARBATO, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – ocorre, normalmente, paralelamente às aulas, como em Salas de Recursos. São espaços físicos localizados em escolas públicas que objetivam o atendimento educacional

especializado. Esses espaços focam no ensino de estudantes através de estímulos direcionados para necessidades específicas. A fim de desenvolver um trabalho pedagógico eficiente, são utilizados materiais e metodologias específicas nestes ambientes (SILUK; PAVÃO, 2015).

Segundo Siluk e Pavão (2015, p. 28), a função básica de uma Sala de Recursos consiste em:

Estabelecer parceria com o professor da sala regular, de forma a desenvolver um trabalho na sala de recursos que contemple as necessidades apresentadas pelo aluno em ambos os contextos, de sala regular e de recursos. Proporcionar atividades e materiais pedagógicos específicos para o favorecimento da aprendizagem, garantindo sua permanência, autonomia e plena participação no espaço escolar.

O papel social e humanizador de um ensinar que inclua é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática. A legislação brasileira, por intermédio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), afirma que a “interação [da pessoa com deficiência] com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

2.2 – A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE

Dentre tantos caminhos e pesquisas recentes acerca da temática da inclusão, converge-se o objeto principal deste presente trabalho: a ludicidade.

Comprovadamente eficaz, a ludicidade é um instrumento de estimulação prático utilizada em qualquer etapa do desenvolvimento da psicomotricidade. É uma forma expressiva que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta ainda grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual, social e didático para a criança (RAU, 2011).

No século XX, com o crescimento das pesquisas voltadas à psicologia infantil, o estudioso Jean Piaget (2013) trouxe novos estudos sobre importância do lúdico e seus benefícios para a aprendizagem.

Para Piaget (2013, p. 51), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa [...] a primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação”.

Kishimoto (2013, p. 112) destaca que “a prática do brincar leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”.

Portanto, a ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos. Comprovadamente eficaz, o lúdico é um instrumento de estimulação prático utilizado em qualquer etapa do desenvolvimento da psicomotricidade. É uma forma expressiva que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta ainda grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual, social e didático para a criança.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reforçam, ao longo de seu texto, a importância dos recursos lúdicos para o processo de ensino aprendizagem, e evidenciam benefícios, como: a melhora no desenvolvimento da criança, desenvolvimento cognitivo, motor e psicomotor, além de colaborar para o crescimento saudável e uma boa saúde mental, estimulando a criatividade e a imaginação além de fazer com que a criança conheça a si mesma e aos outros.

A utilização de recursos lúdicos no processo de aproximação do aluno com NEE com o seu meio é de grande importância, pois, desta forma, o processo de aprendizagem se dará de forma natural, sendo oriundo dos estímulos e interesses da criança (RAU, 2011).

Através do brincar, a criança não se sente testada ou pressionada a executar uma tarefa, ao contrário, se vê convidada a explorar o mundo imaginário e motivada a extrapolar o que já domina para ir em busca de algo novo e ainda desconhecido. Por meio desse recurso tão próprio da infância, o professor se aproxima do grupo com o qual atua, propiciando a construção de um saber mais sólido (RAU, 2011).

Segundo Nascimento (2015, p. 20), “ao entrar na brincadeira e se mostrar interessado por aquilo que tanto desperta a alegria e o prazer de seus alunos, o professor conecta-se ao grupo e partindo daí, facilmente conseguirá estimular as habilidades que necessita trabalhar.” Chama-se atenção, por exemplo, a atividade “Blocos de construção”, que estimula percepções visuais através de associação de formatos, cores, tamanhos e etc., promovendo uma participação mútua e inclusiva e uma aprendizagem igualitária.

Ao serem inseridas no ambiente escolar, as brincadeiras contribuem grandemente para a aprendizagem dos alunos, afinal, consegue-se obter a plena participação destes em atividades dos mais variados tipos. Pode-se, através da

ludicidade, desenvolver habilidades sociais e emocionais que auxiliem a criança a conviver em sociedade (NASCIMENTO, 2015).

2.3 – O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS COM N.E.E.

Ao longo dos anos, os estudos acerca das práticas lúdicas no ambiente escolar se evidenciaram através de pesquisas de diversos estudiosos e teóricos do desenvolvimento infantil. Através do lúdico, se desenvolve competências cognitivas, emocionais e motoras, que são construídas através da interação ludicidade e conhecimento (DUARTE; PIOVESAN, 2013).

Os jogos são considerados um recurso de ensino eficiente que contribuem com variados estímulos educacionais, como: a ordenação do tempo, espaço e movimento (DUARTE; PIOVESAN, 2013).

Segundo Duarte e Piovesan (2013, p. 23):

[...] a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades, por permitir maior interação da criança com o aprendizado, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa.

É na escola que se desenvolvem as atividades educativas mais significativas na vida do educando, sendo necessário, portanto, opções que minimizem possíveis barreiras impostas a crianças com N.E.E., tornando-as integradas nas aprendizagens escolares. Neste contexto, destacam-se as atividades lúdicas, uma vez que estas se mostram como soluções competentes no que diz respeito ao combate às dificuldades de aprendizagem.

Em sua obra *O jogo e a educação infantil: perspectivas*, Kishimoto (2013, p.119) afirma que “Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares”.

Ao se considerar os benefícios das atividades lúdicas no cenário da educação regular, é notável que estes se estendem às crianças com N.E.E., como sendo um vantajoso método a fim de resultados positivos, produzindo frutos no processo de ensino e aprendizagem dentro da Educação Especial.

Para Cerveira (2016, p. 39): “O lúdico é uma experiência bastante significativa para as crianças, é uma necessidade da mesma e pode ser uma experiência produtiva em termos de desenvolvimento, visto que é uma ferramenta bastante atraente”.

Para a mesma autora:

Tais atividades permitem o desenvolvimento de capacidades importantes, uma exploração do mundo e a interação com os outros contribuindo para um ambiente saudável, divertido e que favorece ainda a inclusão e o contacto das crianças com os outros (CERVEIRA, 2016, p. 41).

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), em relação à educação das crianças, esta deve ser condizente com as necessidades do universo infantil. O documento menciona que

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

O documento ainda ressalta o papel fundamental do brincar para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, salientando o fato de a criança desde cedo poder se comunicar por meio de sons e gestos, podendo desenvolver, através das brincadeiras, capacidades importantes, como: atenção, imitação, memória e imaginação, amadurecendo capacidades de socialização, por meio da interação e a utilização de experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998).

Para autores como Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 98), o brincar relaciona-se diretamente com a aprendizagem:

Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Por este ângulo, recursos lúdicos são opções pedagógicas que apresentam significativas contribuições para o desenvolvimento de habilidades escolares e sociais, pois buscam, através do prazer, aprimorar capacidades educativas de todos os âmbitos pessoais. Ao precisar de muito mais estímulos para se envolver com as

práticas educacionais e desenvolver habilidades, como: as cognitivas, as motoras e as sensoriais. Assim, a atuação com as crianças com N.E.E. requer atividades dinâmicas, o que pode ser ofertado através de ludicidade, podendo ser uma fonte de benefícios em relação ao progresso físico, intelectual e social.

Comprova-se também que as atividades lúdicas integram práticas pedagógicas que reduzem problemas educacionais associados às crianças com N.E.E. . Ao promover o interesse pelos conteúdos, de forma atrativa, o lúdico contribui para a construção do conhecimento de forma interessante ao aluno, seja através de jogos ou brincadeiras, o que vai, com certeza, refletir de forma positiva no sucesso escolar do educando (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

2.4 – CONHECENDO A CRIANÇA COM BAIXA-VISÃO

Os graus de visão compreendem diversas possibilidades, indo desde a cegueira total até a visão considerada perfeita. A “deficiência visual” corresponde ao contexto da cegueira até a baixa-visão, ou visão subnormal. Raposo e Carvalho (2010), pautados em dados da Organização Mundial da Saúde – OMS – e no Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual – ICEVI – definem e distinguem a cegueira e a baixa-visão da seguinte forma:

Cegueira: perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, representa a perda visual que leva a utilizar o Sistema Braille, recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita.

Baixa visão: comprometimento visual em ambos os olhos que, mesmo após tratamento e (ou) correção de erros refracionais comuns, resulta em acuidade visual inferior a 20/70 ou restrinja o campo visual, interferindo na execução de tarefas visuais. A baixa visão representa a capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, o que implica necessidade de recursos educativos especiais (RAPOSO, CARVALHO, 2010, p. 159).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, perdas de visão correspondem a baixa visão e a acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05 e a cegueira a acuidades visuais inferiores a 0.05 ou a um campo visual inferior a 10º em torno do ponto de fixação. A baixa visão integra duas categorias, a baixa visão moderada – relativa a acuidades visuais compreendidas entre 0.3 e 0.1 – e a baixa visão severa – relativa a acuidades visuais entre 0.1 e 0.05. Para Mendonça *et al.* (2008), a definição apresentada baseia-se em medidas clínicas relativas a duas funções

visuais, a acuidade visual e o campo visual. “A existência de alterações ao nível destas funções tem diferentes repercussões no funcionamento visual” (MENDONÇA *et al.*, 2008, p. 11).

Para Domingues, Carvalho e Arruda (2010), quando a acuidade visual se encontra afetada, as imagens são vistas de forma turva e com baixo contraste, o que dificulta a percepção dos detalhes. O campo visual corresponde à área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída e a visão de cores pode ser afetada com alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas.

Entre os extremos da capacidade visual, perpassando pela cegueira, baixa-visão e a visão normal, encontram-se patologias, como: a miopia, o estrabismo, o astigmatismo, a ambliopia, a hipermetropia, que não são encaradas como deficiências visuais, mas requerem tratamento, para não agravar e interferir no processo de ensino e aprendizagem (GIL, 2000).

Segundo Gil (2000), a cegueira ou a perda total ou parcial da visão, pode ser adquirida ou congênita. O indivíduo que nasce com o sentido da visão e o perde posteriormente, é capaz de guardar memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores, o que facilita sua readaptação. Porém, quem já nasce sem o sentido da visão não pode formar uma memória visual ou mesmo possuir uma lembrança visual.

Em conformidade com Gil (2000), o impacto da deficiência visual – congênita ou adquirida – sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa – enfim, de uma infinidade de fatores.

Diversas são as razões e as causas da cegueira e da baixa-visão, dentre as mais frequentes pode-se destacar:

Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. **Catarata congênita** em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. **Glaucoma congênito** que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. **Degenerações retinianas e alterações visuais corticais**. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares (GIL, 2000, p. 9, *negritos nossos*).

Em relação ao foco desta pesquisa, pensa-se a seguir mais especificamente sobre a baixa-visão. Para Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p. 12):

A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas.

Para diversos autores, a baixa-visão é uma particularidade difícil de ser identificada nos primeiros anos de vida, por isso requer atenção extra por parte dos pais, da escola e da comunidade. Segundo Domingues, Carvalho e Arruda (2010), algumas manifestações e comportamento em ambiente escolar ou no convívio dos alunos costumam contribuir para a identificação de possíveis dificuldades visuais, normalmente em relação à locomoção, ao olhar e a outros aspectos observados informalmente.

De acordo com as autoras mencionadas, as possíveis ocorrências de baixa-visão podem ser investigadas a partir dos seguintes indícios:

Olhos vermelhos; lacrimejamento durante ou após esforço ocular; piscar continuamente; visão dupla e embaçada; movimentar constantemente os olhos (nistagmo); Dificuldades para enxergar a lousa; aproximar de mais os olhos para ver figuras ou objetos e para ler ou escrever textos; Sensibilidade à luz; dores de cabeça; tonturas, náuseas; Aproximar-se muito para assistir televisão; tropeçar ou esbarrar em pessoas ou objetos; ter cautela excessiva ao andar; esquivar-se de brincadeiras ou de jogos ao ar livre; dispersar a atenção (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 9).

Para avaliar corretamente as condições visuais de um aluno, utiliza-se o que se chama de Avaliação funcional da visão. Para Mendonça *et al.* (2008), esta avaliação é um aspecto fundamental a ter em conta, contribuindo de forma decisiva para o estabelecimento do plano e do programa educativo do aluno e pressupõe a intervenção de uma equipe multidisciplinar que envolva profissionais como docentes da educação especial, o docente da turma, a família, e claro, o serviço oftalmológico de baixa visão.

Segundo Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p. 18):

A avaliação qualitativa do uso eficiente da visão refere-se ao seu uso funcional no dia a dia e pode ser realizada por diferentes profissionais. É obtida por meio de observação do comportamento visual com objetos do cotidiano, conhecidos e usa dos na prática de atividades de rotina do educando. O aluno com baixa visão usa ou tem a possibilidade de usar a visão para a realização de atividades escolares e ou fora da escola. Ao realizar atividades significativas, o aluno poderá descobrir os benefícios e as vantagens de usar o resíduo visual, fixar os olhos, focalizar e seguir objetos situados em diferentes posições e distâncias. Desta forma, poderá compreender a importância do uso da visão na execução de tarefas de seu interesse.

Dentro do ambiente escolar, é inquestionável que alunos cegos e com baixa-visão necessitam de recursos próprios que propiciem a sua plena aprendizagem. Conforme Raposo e Carvalho (2010), discutem, cabe ao professor avaliar as condições da escola e da sala de aula e indicar as adaptações necessárias para que a participação do aluno seja relevante. É ainda, encargo do professor, localizar necessidades particulares de cada estudante, propondo um planejamento e organização de atividades alternativas. É importante salientar que, uma avaliação conjunta das especificidades do educando, que inclua o mesmo, assim como sua família e comunidade escolar, pode vir a garantir um trabalho inclusivo consolidado.

Para Nascimento (2015, p. 24), “os processos de inclusão e aprendizagem de alunos com cegueira ou baixa visão é algo possível”. No entanto, para que seja efetivo, é necessária, como já mencionada, a ação conjunta de toda a comunidade escolar. Considera-se, afinal, que, com apoio eficiente, a inclusão e do desenvolvimento do educando, ocorre de forma significativa.

2.5 – A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇA COM BAIXA-VISÃO

A visão é um dos cinco sentidos que, em conjunto com ao demais, proporcionam as sensações aos seres humanos. A capacidade de ver representa, segundo Laplane e Batista (2008), função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos. Os objetos, as pessoas, as formas, as cores, o movimento despertam a curiosidade e incitam a criança a se aproximar e a explora o mundo exterior.

Crianças com baixa visão ou cegueira podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornar-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança (LAPLANE, BATISTA, 2008, p. 214).

Pesquisas acerca da temática da visão e sua relação com a aprendizagem comparam o desenvolvimento de bebês cegos e que enxergam e constataam que o desenvolvimento de bebês cegos pode sofrer atraso a partir do segundo mês de vida devido à função exercida pela visão na calibração dos sistemas proprioceptivo e vestibular (PRECHTL *et al.* *apud* LAPLANE; BATISTA, 2008).

Conforme o autor citado, a ausência de visão teria como decorrência um atraso no desenvolvimento do controle da postura e dos movimentos. Felizmente, os atrasos provenientes da carência de visão podem ser supridos até a adolescência, graças à plasticidade cerebral e à experiência (LAPLANE; BATISTA, 2008). Esta carência somente não é suprida caso a criança tenha sido privada de experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais significativas.

A maior parte dos estudos que abordam os diferentes aspectos do desenvolvimento (motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, personalidade, diferenças individuais) destaca também a importância dos estímulos do ambiente que, no caso da criança com deficiência visual, devem ser incrementados e adaptados o mais precocemente possível para promover o desenvolvimento (WARREN *apud* LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 214).

É na escola que o educando amplia seus canais de comunicação, portanto, estímulos provenientes deste ambiente devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem do educando cego ou com baixa-visão. Visando os benefícios da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com NEE, concentra-se agora, estas mesmas práticas lúdicas relacionadas à NEE cegueira ou baixa-visão. Para a apresentação de opções lúdicas para o público alvo, analisaram-se as atividades apresentadas por Laplane e Batista (2008) em seu estudo: *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa-visão e cegueira na escola*.

A seguir, encontram-se jogos e brincadeiras que podem motivar o aluno com baixa visão em uma aprendizagem mais engajada, e referem-se à materiais mais estruturados, que trazem informação de modo a ser reconhecida de forma tátil e visual.

Para Laplane e Batista (2008), esse quesito traz alguns desafios, pela necessidade de dispor, em um espaço limitado, informações táteis e visuais equivalentes, oferecendo, ao mesmo tempo, um material “claro” e “não poluído”, no entanto, podem contribuir grandemente para um ensino inclusivo.

O primeiro exemplo a ser citado é o Jogo de Bingo, que em versão adaptada permite uma boa jogabilidade para crianças com baixa-visão, segundo as autoras, em um exemplo de adaptação de um bingo de formas, essas foram desenhadas em material tátil e coladas sobre cada cartela e também em pequenos cartões a serem sorteados. As autoras prosseguem:

Um outro detalhe: foi delimitado, na cartela, um lugar para colocar o marcador da figura já sorteada (como os feijões no bingo tradicional), reduzindo o risco de serem deslocados, no momento da colocação de novos marcadores, relativos a novas figuras sorteadas. Isso foi feito com o recorte de orifícios quadrados na cartela, em posição fixa em relação a cada forma, colando-se o conjunto todo sobre outra cartolina. Os “feijões”, ou peças para marcar figuras sorteadas, eram quadrados de EVA que se encaixavam nos orifícios. Isso permitiu muitas jogadas, bastante animadas, sem a perda da informação sobre as figuras já sorteadas para cada participante. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 202).

A próxima atividade também pertence ao universo de brincadeiras infantil, e conceitualmente se assemelha ao bingo, é o dominó:

Entretanto, algumas dificuldades foram observadas com um dominó adaptado, confeccionado em madeira, com orifícios no lugar das bolinhas tradicionais: era difícil para as crianças compreenderem o conjunto que ia se formando e detectarem a configuração das extremidades (informação relevante para sua jogada), sem tirar as peças do lugar. Nesse aspecto, no caso da cartela do bingo, há maior espaço para manuseio e aproximação da criança e para assistência individualizada, sem o risco de perda de informações do jogo coletivo, como ocorre quando o desenho do dominó é parcialmente desfeito por movimentos bruscos de um participante. Entretanto, dependendo das características do grupo de crianças, o jogo de dominó constitui uma alternativa interessante. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 222).

Por fim, a opção de jogos de tabuleiro também é exibida pelas autoras como uma alternativa viável para a aplicação de atividades lúdicas, o jogo criado pela dupla denominou-se “Cidade-bosque”, e contava com 20 casas a serem percorridas:

Essas casas eram formadas por quadrados de EVA: as de número par, em vermelho, expondo a parte rugosa do material, e as ímpares, em amarelo, expondo a parte lisa do material. Cada casa era numerada de duas formas: com os números convencionais, escritos com tinta preta em tamanho grande, e com números em Braille, feitos com rebites de metal inseridos no EVA. Os 'carros' eram pequenos retângulos, com cores e texturas variadas, e o dado, em modelo convencional, tinha as bolinhas salientes, reconhecíveis, portanto, tanto pela visão como pelo tato. Observou-se que grupos de crianças, com diferentes níveis de dificuldade visual, participaram de jogos em condições semelhantes para a identificação das informações relevantes (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 222).

A ludicidade precisa integrar os conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem deste público, suprimindo necessidades específicas. Cabe ao professor utilizar recursos pertinentes em suas aulas, táteis, visuais e auditivos, que torne a aula acessível a todos e não somente a uma pequena parcela. As atividades lúdicas apresentadas não motivam somente o aluno com cegueira ou baixa-visão, pode motivar a todos, e de forma benéfica, integrá-los, tornando o processo de inclusão, real.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se observar o exposto ao longo deste artigo científico, assim como as reflexões propiciadas, considera-se, por fim, que a ludicidade pode contribuir grandemente para o processo de inclusão escolar de crianças com baixa-visão.

De caráter bibliográfico, a pesquisa buscou reunir conceitos de diversos autores do campo da Pedagogia em torno da Ludicidade, para constatar, de forma efetiva, as hipóteses levantadas ao se entender que o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, estando presente em seu desenvolvimento desde a sua infância.

Enquanto que a Necessidade Educativa Especial – NEE denominada baixa-visão pode vir a comprometer as capacidades de desenvolvimento do educando por interferir diretamente no campo visual, portanto, em sua qualidade de vida.

O lúdico apresenta, em contrapartida, ao estimular a capacidade visual através de novas estratégias escolares, diversos benefícios para o educando, incluindo-o, de fato, nas práticas escolares.

Dentro do contexto brasileiro, há leis que abordam a inclusão, como a lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – BRASIL, 2015), e isso torna necessário repensar as práticas educativas e a forma como o currículo se estrutura, definindo as prioridades em relação a todos os públicos, para agregar de forma exponencial todas as crianças.

O ambiente escolar requer do educando o desenvolvimento máximo de todas as suas habilidades, para que este possa aproveitar ao máximo todas as suas capacidades cognitivas, motoras e afins, visando promover uma aquisição do saber efetiva, que torne o conhecimento significativo para o educando, e o inclua dentro da sociedade de forma concreta e não apenas superficial.

Desse modo, cabe ao professor buscar ativamente estratégias para a consolidação de um ambiente de saber inclusivo e eficiente, que promova o conhecimento independente da NEE de cada indivíduo e que acima de tudo, o torne crítico e capaz de refletir por si só independente da situação em que se inclua.

Ao compreender o processo de inclusão da criança com baixa-visão faz-se necessária a releitura do ambiente escolar, que se atente para todos os aspectos necessários a uma prática docente inclusiva.

Ao longo desta pesquisa, os conceitos de ludicidade ficaram expostos de forma clara a fim de promover a reflexão acerca desta prática em relação ao processo inclusivo, e por ser justamente, eficiente, torna-se relevante ressaltar que a pesquisa científica acerca desta temática não se finda, muito pelo contrário.

Enfim, os estudos acerca da ludicidade e seus benefícios em relação às crianças com NEE se fazem necessários na sociedade, visto que a inclusão é um processo que ocorre continuamente, e não está acabado, sendo uma luta diária no cotidiano educacional brasileiro.

4 – REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/1996, de 24 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 3.

CERVEIRA, M. A. M. **O lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com Necessidade Educativas Especiais**. 2016. Disponível em: >https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18325/1/MARCIA_CERVEIRA.pdf<. Acesso em 22 ago. 2021.

DUARTE, M; PIOVESAN, A. M. Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. 2013. In: **Vivências**, 9, 17, 21-32. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencia/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_02.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

DOMINGUES, C. dos. A; CARVALHO, S. H. R. de.; ARRUDA, S. M. C. de P. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. Disponível em: file:///C:/Users/anacl/Downloads/2010_liv_cadomingues.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

GIL, M. **Deficiência visual**. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC. Secretária de Educação a Distância. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 08 set. 2021.

KISHIMOTO, T. **O Jogo e a educação infantil: perspectivas**. 22, p.105-128. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em 22 ago. 2021.

LAPLANE, A. L. F de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa-visão e cegueira na escola. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJCCFDTSTyjnQdRfCfwpvs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 set. 2021.

MACIEL, D. A; BARBATO. S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2. ed. ver. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 284p. Disponível em: https://www.academia.edu/26759600/Desenvolvimento_Humano_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Inclus%C3%A3o_Escolar_2a_ed_2015_. Acesso em 15 ago. 2021.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna. 2003.

MENDONÇA, A. *et al.* **Alunos cegos e com baixa visão**: orientações curriculares. Brasília: MEC. 2008. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_alunos_cegos.pdf. Acesso em 05 set. 2021.

NASCIMENTO, P. R. P. **O lúdico na promoção dos alunos com baixa visão ou cegueira na escola regular**. UNB. Brasília, 2015.

NOWILL, D. **E eu venci assim mesmo**. São Paulo. Totalidade. 1996.

PIAGET, J. **A Psicologia da Inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RAPOSO P. N; CARVALHO, E. N. S. de. **Inclusão de alunos com deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP. 2010.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *In: Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 23, nº 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: http://200.253.187.1/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/2633.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILUK, A. C. P. PAVÃO S. M. de O. (Org.) **Atendimento educacional especializado**: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional. Santa Maria: UFMS. 2015. 148p. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-NA-SALA-DE-RECURSOS.pdf>. Acesso em 24 ago. 2021.