



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA LUDICIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (TDI):

**caminhos para a inclusão com vista à elaboração de um
livro interativo.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

ANA CAROLINA CRUILLAS CARDOSO MOREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA LUDICIDADE PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO
INTELECTUAL (TDI): caminhos para a inclusão com vista à elaboração de um livro
interativo**

São Luís
2025

ANA CAROLINA CRUILLAS CARDOSO MOREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA LUDICIDADE PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO
INTELLECTUAL (TDI): caminhos para a inclusão com vista à elaboração de um livro
interativo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

São Luís
2025

Imagem da capa

Caminhos para a inclusão do aluno com TDI
Fonte: Arte produzida por Mariceia Ribeiro Lima.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cruillas Cardoso Moreira, Ana Carolina.

Práticas pedagógicas com ênfase na ludicidade para o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual TDI : caminhos para a inclusão com vista à elaboração do livro interativo / Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira. - 2025.
200 f.

Orientador(a): Livia da Conceição Costa Zaqueu.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. 2. Inclusão. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Ludicidade. I. Costa Zaqueu, Livia da Conceição. II. Título.

ANA CAROLINA CRUILLAS CARDOSO MOREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA LUDICIDADE PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO
INTELECTUAL (TDI): caminhos para a inclusão com vista à elaboração de um livro
interativo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (Orientadora)
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento – PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (Psicologia da Educação) – PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (2ª Examinadora)
Doutora em Educação – UNESP

Profa. Dra. Francisca Maria Moraes da Silveira (Suplente interna)
Doutora em Psicologia – PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues (Suplente Externa)
Doutora em Educação – UEMA

À minha família, principalmente à minha mãe Ana Cruillas Cardoso e ao meu pai José Fernando Cardoso, que são as minhas fontes de inspiração. Ao meu esposo Ricardo B. Moreira, que me incentiva e apoia nessa grande conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que me presenteou com a aprovação para este mestrado e a cada dia conduz com sabedoria, determinação e dedicação os meus passos.

Aos meus pais Ana e Fernando, por todo o apoio e ensinamentos de amor, carinho, determinação, respeito e ética. Obrigada por me proporcionarem condições para nunca desistir e confiarem na conquista da realização de um grande sonho. Perdoem-me por eu ter reduzido os momentos de confraternização familiar.

Ao meu eterno amor, Ricardo, que sempre está ao meu lado, me dando orientações e apoio para nunca desistir dos desafios que a vida me oferece. Muito paciente, amigo, compreensivo e amoroso nos meus episódios de estresse e agonia, me dando acolhimento e afeto quando mais preciso.

À minha filha amada, Lara Maria, que trouxe muito amor e carinho para minha vida, o maior presente que Deus me deu. Sempre muito atenciosa e meiga nos instantes que mais preciso.

Aos meus irmãos, Fernanda, Luciana e Fernando, que incansavelmente estão me apoiando e confiam na minha escolha de fazer mestrado. Vocês são especiais e moram no meu coração.

Aos meus sogros, Margarida e Zé Ricardo, que estão sempre torcendo por mim e me ajudam nas obrigações com a minha filha. Obrigada Margarida, por me colocar nas suas orações.

À minha afilhada Liz, minha pequenina, que tenho tanto amor. Você é o segundo presente que Deus me deu. Te amo!

Às minhas amigas do mestrado, Bruna, Daiane e Rosana, obrigada pela amizade, paciência e por compartilharem seus saberes e momentos de agonia. Juntas vamos vencer!

À minha orientadora, Lívia Zaqueu, que desde a primeira orientação é muito compreensiva, afetuosa, paciente, sábia, competente e carinhosamente exigente. A senhora é um ser humano incrível, consegue entender os seus alunos com apenas um olhar. Sou muito grata a Deus por ter me dado a oportunidade de aprender muito com os seus ensinamentos. A senhora é um verdadeiro exemplo para a educação.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão

(UFMA), Hercília Maria Vituriano, José Carlos de Melo, Antônio Assis e João Batista Bottentuit Junior, que compartilharam seus saberes com compromisso e dedicação.

Às professoras Kaciana Rosa e Francisca Moraes, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa, durante a pré-qualificação e qualificação.

À UFMA, que através do PPGEEDB oportunizou a chance de cursar o mestrado na área da educação.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação Especial (GEPEESP), pelas discussões, reflexões e trocas de conhecimentos e experiências sobre diferentes temas que estão ligados à educação especial e à educação inclusiva.

À Secretaria Municipal de Educação – SEMED da cidade de Paço do Lumiar – MA, que oportunizou a realização desta pesquisa.

À UEB Vereador Raimundo Romualdo, pelo acolhimento carinhoso e pela receptividade das professoras e toda equipe pedagógica em contribuir com a realização desta pesquisa. A participação de todos proporcionou a validade deste estudo.

“Não devemos esperar por outra pessoa
ou por algum outro tempo. Nós somos
aqueles por quem estávamos esperando.
Nós somos a mudança que buscamos.”
Malala Yousafza

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores para o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) do Ensino Fundamental Anos Iniciais com vista à elaboração de um livro interativo. A pesquisa classifica-se como de natureza aplicada de abordagem qualitativa, exploratória quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos é participante, do tipo intervenção pedagógica na perspectiva colaborativa. O campo de investigação foi na Unidade de Ensino Básica Vereador Raimundo Romualdo localizada na cidade de Paço do Lumiar (MA). A investigação contou com a participação de duas professoras da sala comum, duas da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e uma tutora do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os instrumentos utilizados foram observação com registro em diário de bordo, entrevista semiestruturada e questionário do tipo SIM e NÃO. Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que todas as participantes da pesquisa já passaram por algum tipo de formação na área da educação especial. Constatamos que, entre as professoras e a tutora participantes, uma já havia tido contato direto com alunos com TDI, enquanto quatro ainda não haviam vivenciado essa experiência em sua prática pedagógica. Os resultados evidenciaram unanimidade entre as participantes, que reconheceram a ludicidade como uma estratégia relevante para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Foram relatados alguns desafios como, a carência de recursos lúdicos, escassez de materiais para produção e a falta de tempo para a confecção de recursos. Para tanto, foram sugeridas ter apoio pedagógico, formações, melhor estrutura da SRM, incentivo de práticas interativas e a construção de materiais concretos. A intervenção na perspectiva colaborativa aconteceu de forma participativa e interativa, tendo a participação das professoras e da tutora, sendo consolidada com a construção de um livro interativo. Ainda foi possível evidenciar a necessidade da implementação de políticas públicas direcionadas para a formação de professores e para o investimento de recursos pedagógicos para as práticas pedagógicas lúdicas e educação inclusiva para alunos com TDI.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual; Inclusão; Ensino-aprendizagem; Práticas pedagógicas; Ludicidade.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the play-based pedagogical practices employed by teachers in regular classrooms/Multifunctional Resource Rooms (Sala de Recurso Multifuncional—SRM)/tutors in the Early Years of Elementary Education for the teaching and learning of students with Intellectual Developmental Disorder – IDD (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual—TDI), with a view to producing an interactive book. The research is classified as applied, with a qualitative approach. In terms of objectives, it is defined as exploratory. With respect to procedures, it is characterized as participant research involving a pedagogical intervention from a collaborative perspective. The fieldwork was conducted at the “Unidade de Ensino Básica Vereador Raimundo Romualdo,” located in the municipality of Paço do Lumiar, Maranhão (MA). Participants included two teachers from regular classrooms, two teachers from the SRM, and one tutor for the Early Years of Elementary Education. Instruments were as follows: observation documented in a field diary, one semi-structured interview, and a yes/no questionnaire. Data collected through the semi-structured interview were analyzed using content analysis techniques. The findings revealed that all participants had undergone some form of training in the field of special education. Among the participating teachers and the tutor, one had previously had direct contact with students with IDD, whereas four had not yet experienced such contact in their pedagogical practice. The results also evidenced unanimity among participants in recognizing playfulness as a relevant strategy for the teaching-learning process of the female student with IDD. Some challenges were reported, such as the lack of play-based resources, the scarcity of materials for production, and the lack of time for preparing these resources. To that end, it was suggested that there should be pedagogical support, training courses, better structuring of the SRM, encouragement of interactive practices, and the development of concrete materials. The intervention, from a collaborative perspective, took place in a participatory and interactive manner, with the participation of the teachers and the tutor, and was consolidated through the production of an interactive book. It was also possible to highlight the need for the implementation of public policies aimed at teacher education and at the investment of pedagogical resources for play-based pedagogical practices and inclusive education for students with Intellectual Developmental Disorder – IDD (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual – TDI).

Keywords: Intellectual Developmental Disorder; Inclusion; Teaching and learning; Pedagogical practices; Playfulness.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
APA	American Psychological Association
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Escola Poeta Gonçalves Dias
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
E.V.A.	Etileno-Vinil-Acetato
FCDI	Formação Continuada Deficiência Intelectual
GEPEEDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação

PNE	Portador de Necessidades Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Coeficiente de Inteligência
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEE	Supervisão de Atendimento Educacional Especializado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TAE	Tecnologia Assistiva em Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDI	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEB	Unidade de Ensino Básico
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIESF	Centro Universitário de Ensino Superior Franciscano
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do anexo do UNIESF, onde funciona a UEB Vereador Raimundo Romualdo	66
Figura 2 – Etapas da intervenção pedagógica	79
Figura 3 – Atividade de pintar.....	95
Figura 4 – Atividades de matemática	104
Figura 5 – Convite enviado para as professoras	115
Figura 6 – Sala de Recurso Multifuncional (SRM)	116
Figura 7 – Materiais concretos	117
Figura 8 – Acolhida das professoras e tutora participantes da pesquisa	118
Figura 9 – Vivência com as professoras.....	119
Figura 10 – Escolha dos materiais concretos	121
Figura 11 – Construção dos recursos lúdicos	123
Figura 12 – Apresentação dos recursos lúdicos	124
Figura 13 – Certificado de participação e Lembrança de agradecimento	129
Figura 14 – Estrutura do Livro interativo “Descobrimos e Aprendendo”	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação acadêmica	83
Gráfico 2 – Tempo de atuação na área da Educação	85
Gráfico 3 – Atuação das professoras na escola	85
Gráfico 4 – Experiência com alunos com TDI.....	86
Gráfico 5 – Desafios enfrentados pelas professoras e pela tutora.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas e características	33
Quadro 2 – Artigos científicos da Capes selecionados	56
Quadro 3 – Classificação metodológica da pesquisa	69
Quadro 4 – Fala das participantes sobre a experiência com alunos com TDI	87
Quadro 5 – Conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas	90
Quadro 6 – Fala das participantes sobre ensinar brincando e aprender com prazer	91
Quadro 7 – Fala das participantes sobre a percepção do lúdico para aprendizagem do aluno com TDI.....	93
Quadro 8 – Fala das participantes sobre a aplicação de atividades lúdicas	94
Quadro 9 – Desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas realizadas pelas participantes.....	98
Quadro 10 – Fala das participantes sobre atividades adaptadas	99
Quadro 11 – Fala das participantes sobre a falta de tempo e recursos	100
Quadro 12 – Fala das participantes sobre aprendizagem e participação	102
Quadro 13 – Fala das participantes sobre atenção, concentração e nível cognitivo	103
Quadro 14 – Implementar práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do aluno com TDI.	106
Quadro 15 – Fala das participantes sobre atenção, concentração e nível cognitivo	107
Quadro 16 – Fala das participantes sobre formação continuada.....	108
Quadro 17 – Fala das participantes sobre material concreto.....	112
Quadro 18 – Objetivos da intervenção colaborativa	116
Quadro 19 – Fala das participantes sobre dificuldades na dinâmica	119
Quadro 20 – Fala das participantes sobre a reflexão da dinâmica	120
Quadro 21 – Materiais escolhidos pelas participantes.....	122
Quadro 22 – Atividade Contando com diversão	125
Quadro 23 – Atividade Associando as formas geométricas	125
Quadro 24 – Atividade caça-letras das figuras	126
Quadro 25 – Atividade Qual o som inicial?	126
Quadro 26 – Atividade juntando as sílabas e descobrindo palavras.....	126
Quadro 27 – Atividade brincando de montar palavras	126

Quadro 28 – Atividade explorando com as mãos	127
Quadro 29 – Atividade caminho das cores	127
Quadro 30 – Fala das participantes sobre a oficina pedagógica	128
Quadro 31 – Atividades do livro interativo	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos científicos por ano de publicação	56
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	OS PRIMEIROS PASSOS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: o que a história revela	28
2.1	Conceitos e implicações da deficiência intelectual	33
2.2	A legislação brasileira voltada para a inclusão do aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	36
3	O ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SUAS ESPECIFICIDADES: implicações no processo ensino-aprendizagem	41
3.1	A ludicidade e suas contribuições no apoio ao ensino-aprendizagem dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	49
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM ÊNFASE NA LUDICIDADE: o Estado da Questão.....	53
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDI	65
5.1	Caracterização do local da pesquisa	65
5.2	Metodologia da pesquisa	66
5.2.1	Tipo de estudo	66
5.2.2	Participantes da pesquisa	70
5.2.3	Procedimentos para a coleta de dados	70
5.2.4	Instrumentos para coleta de dados	73
5.2.5	Análise de dados	77
5.2.6	Riscos e benefícios	77
5.2.7	Impactos esperados	78
5.2.8	Considerações éticas.....	78
5.2.9	Etapas da Intervenção	79
5.3	Análise e interpretação de dados	80
5.3.1	Bloco I: Conhecimento das professoras e tutora sobre as práticas pedagógicas lúdicas.....	89

5.3.2 Bloco II – Desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas realizadas pelas professoras e tutora	97
5.3.3 Bloco III – Implementar práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do aluno com TDI	105
5.3.4 Intervenção colaborativa junto às professoras da sala comum/SRM/tutora para a construção do livro interativo	113
5.4 Produto da pesquisa: livro interativo	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	150
APÊNDICE A	151
APÊNDICE B	153
APÊNDICE C	156
APÊNDICE D	157
ANEXOS	197
ANEXO A	198
ANEXO B	199
ANEXO C	200

1 INTRODUÇÃO

No processo de inclusão, a escola é um ambiente que amplia a participação de todos os alunos na sala comum do ensino regular, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, independentemente da sua condição física e intelectual. No universo da diversidade escolar, podemos estreitar o nosso olhar para os alunos com Transtorno de Desenvolvimento Intelectual (TDI). Durante muitos anos esses estudantes tiveram uma posição social carregada de preconceitos, segregações e mitos sobre a sua aprendizagem, pois eram considerados incapazes de aprender (Santos; Martins, 2015).

A inclusão escolar abre possibilidades para que os alunos com deficiência ou outra especificidade mantenham contato com os demais alunos no mesmo espaço educacional, pois possibilita o contato com as diferenças e o respeito à diversidade, sensibilidade e tolerância, contribuindo para a formação humana e social do aluno (Silva; Pedro; Jesus, 2017). A escola inclusiva é o local onde todos se igualam pelas suas diferenças, onde o direito de participar ativamente do processo escolar é aceito, não havendo uma diferenciação que exclui o aluno da sala de aula regular (Rapoli *et al.*, 2010).

A inclusão de alunos com deficiência na sala comum do ensino regular teve como referência a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), pois ela contribuiu para a elaboração de leis e políticas a nível mundial que favoreceram o princípio da igualdade para crianças, jovens e adultos com deficiência, em todos os níveis escolares. Além dela, outro documento que contribuiu para a inclusão em sala de aula foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que versa sobre os direitos da pessoa com deficiência garantindo uma sociedade livre e escolas que permitem o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção (ONU, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008b) tem favorecido a presença de alunos com deficiência no ambiente escolar, assim como a Lei n.º 9.394/96, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que garante o acesso de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no ensino regular.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V TR) define o TDI como um transtorno do desenvolvimento que influi no déficit do funcionamento intelectual e adaptativo dos domínios conceituais, sociais e práticos. Ou seja, a pessoa com TDI pode apresentar dificuldades na resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, limitações na vida diária, comunicação, participação etc. Essas dificuldades vão depender dos níveis da gravidade do transtorno, que pode ser leve, moderado e grave. Cada um desses níveis tem o seu grau de dificuldade nos domínios conceituais, sociais e práticos (APA, 2022).

Entender o conceito de TDI é importante para a prática escolar, pois amplia o conhecimento das características e dos critérios da deficiência, sendo possível desenvolver um olhar mais humano e menos crítico para com esses alunos, possibilitando a sua inclusão. Além de entender o conceito, a escola precisa se conscientizar da necessidade de mudanças na sua estrutura, organização, filosofia e práticas, em que serão importantes para a participação efetiva desses alunos que estão cada vez mais presentes no ensino regular, dando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades e aprendizagem (Nozi; Vitalino, 2020).

No Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (INEP/ MEC), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, havendo um aumento de 41,6% em relação a 2019. Na educação especial, faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou de 92,7% em 2019 para 95% em 2023, tendo maior concentração no Ensino Fundamental, com 62,9%. Do total de matrículas da educação especial, 53,7% são de alunos com TDI (Brasil, 2024).

Com os dados levantados pelo Censo Escolar podemos observar um aumento de matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fortalecendo, assim, o desejo de pesquisar as práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI na Unidade de Ensino Básico (UEB) Vereador Raimundo Romualdo em Paço do Lumiar do Maranhão.

No que se refere à matrícula do aluno com TDI nas escolas regulares, observamos que a perspectiva da escola inclusiva garante o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, valorizando as diferenças humanas, diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Além da va-

lorização da diversidade, a escola inclusiva significa um espaço sem padrões que precisa se adaptar para acolher a multiplicidade de alunos, oferecendo um currículo flexibilizado e práticas pedagógicas inclusivas, utilizando diferentes estratégias de ensino, materiais adaptados e adequações curriculares que atendam às especificidades educacionais dos alunos com TDI (Monteiro; Marchi, 2023).

Zaqueu *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa para avaliar se crianças/adolescentes brasileiros, com quatro tipos de deficiência (intelectual, visual, motora e auditiva), têm maior probabilidade de apresentar transtornos psiquiátricos e déficits educacionais do que crianças/adolescentes com desenvolvimento típico. A partir desse estudo, os autores concluíram que a criança com deficiência intelectual tinha maior chance de ser diagnosticada com ansiedade, depressão e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) do que as crianças sem essa deficiência. Também ressaltaram que esses estudantes que tiveram maior taxa de fracasso escolar e pior desempenho acadêmico.

Ao refletirmos sobre os resultados da pesquisa citada acima, é importante pensarmos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas regulares e organizar um planejamento intencionando que o aluno com deficiência intelectual supere suas dificuldades e os desafios na sala de aula. Planejar e adequar atividades que estimulem a participação e inclusão desse aluno são fatores importantes e que precisam ser repensados.

A flexibilidade curricular possibilita que ocorram adaptações na prática pedagógica do professor para a aprendizagem do aluno com TDI. O aprender não surge espontaneamente no aluno; o professor incentiva o seu interesse com atividades atraíntes que tornam a aprendizagem mais significativa e interessante. O estímulo e a motivação são pontos importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI, pois ter estratégias e utilizar instrumentos que facilitem a participação e interação colaboram para a permanência desse aluno na escola (Gregio, 2016).

A prática lúdica é um processo significativo para a aprendizagem do aluno com TDI, tendo em vista que permite o uso de diversos materiais e atividades que vão estimular o seu desenvolvimento. A ludicidade contribui para o desenvolvimento das vias sensoriais no cérebro, pois através dos sentidos elaboramos as sensações e percepções, e construímos as funções executivas básicas (memória e atenção) e as funções executivas superiores (resolução de problemas, raciocínio, linguagem e criatividade) (Junckes; Silva, 2021).

A ludicidade agrega maiores possibilidades de desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sensoriais no processo ensino-aprendizagem do aluno com TDI, visto que o lúdico desenvolve a concentração, a atenção e a interação social, promovendo a construção de estímulos de novas habilidades e uma aprendizagem significativa (Silva, 2020).

Refletir sobre inclusão e ensino-aprendizagem me faz retornar para a minha prática como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola montessoriana, onde era possível presenciar as dificuldades dos professores em desenvolverem atividades pedagógicas para os alunos com deficiência. Várias dúvidas e questionamentos em como trabalhar pedagogicamente a inclusão geravam inseguranças e preocupações nas suas práticas na sala de aula.

Além da minha prática docente, o trabalho desenvolvido nos atendimentos psicopedagógicos e os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Especial do Programa de Pós-graduação em Gestão e Ensino da Educação Básica (PPGEEB), ministrada pela professora Lívia Zaqueu, também contribuíram para o amadurecimento em pesquisar sobre a inclusão do aluno com TDI no ambiente escolar e investigar as práticas pedagógicas sensoriais dos professores para o ensino-aprendizagem desses alunos, com vista à elaboração do livro interativo.

Frente às reflexões da inclusão do aluno com TDI, esta pesquisa partiu da seguinte problemática central: De que maneira os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores da UEB Vereador Raimundo Romualdo têm desenvolvido suas práticas pedagógicas lúdicas para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI com vista à elaboração de um livro interativo?

A partir desse questionamento central, levantamos outros questionamentos:

- Quais conhecimentos sobre práticas pedagógicas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores da UEB Raimundo Romualdo possuem?
- Como os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores desenvolvem e/ou implementariam suas práticas pedagógicas lúdicas dirigidas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI?

- De que forma mediar colaborativamente os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores para construir práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI?
- De que maneira avaliar a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores junto aos alunos com TDI após a intervenção pedagógica?
- Como construir, de forma colaborativa, um livro interativo com práticas pedagógicas lúdicas que venha apoiar o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI?

À luz dos questionamentos acima descritos, formulamos o objetivo geral, que consiste em: investigar as práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI da UEB Vereador Raimundo Romualdo com vista à elaboração de um livro interativo.

Para tanto, elencamos os objetivos específicos, quais sejam:

- Verificar os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI que os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores da UEB Vereador Raimundo Romualdo possuem;
- Identificar como os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores desenvolvem e/ou implementariam suas práticas pedagógicas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI;
- Realizar a mediação de forma colaborativa com os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores, para a construção de práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI;
- Avaliar a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores junto aos alunos com TDI após a intervenção pedagógica;

- Construir, de forma colaborativa, um livro interativo com práticas pedagógicas lúdicas que venha apoiar o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

Assim, na busca de caminhos para essas inquietações, este trabalho consiste em uma proposta de intervenção que resultará na construção colaborativa de um livro interativo constituído de práticas pedagógicas lúdicas para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI, a fim de contribuir para as estratégias metodológicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para a fundamentação da pesquisa, utilizamos as seguintes fontes bibliográficas: Aranha (2001), Bordin e Scheid (2019), Garghetti, Medeiros e Nuerberg (2013), Kishimoto (2011a), Oliveira (1997), Pessotti (1984), Vigotski (1991; 2001; 2022), dentre outros que irão compor a fundamentação teórica desta pesquisa.

Esta dissertação está dividida em seis seções, as quais contemplam os fundamentos teóricos, metodologia e análise e resultados de dados da pesquisa que desenvolvemos. A primeira seção consiste na introdução, a qual expõe a trajetória para o início da pesquisa, seus objetivos e sua relevância social.

A seção 2 destaca a relevância da trajetória histórica do TDI, ressaltando os principais acontecimentos e estudos que contribuíram para o avanço da inclusão do aluno com TDI. Apresenta duas subseções: a primeira explica, ao longo da história, os conceitos da deficiência intelectual e a segunda explana os documentos, leis e decretos que garantem a educação para os alunos com TDI.

A terceira seção aborda as especificidades do aluno com TDI no processo ensino-aprendizagem, observando a importância de práticas pedagógicas lúdicas para o apoio da aprendizagem desses alunos.

A seção 4 busca compreender, através do Estado da Questão, de que forma as práticas pedagógicas lúdicas e o processo de inclusão do aluno com TDI na escola regular estão sendo desenvolvidos para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

Na quinta seção discorreremos sobre as práticas pedagógicas lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI, apresentando a caracterização do local da pesquisa e a metodologia da pesquisa, na qual detalhamos: o tipo de estudo, os participantes da pesquisa, o procedimento e os instrumentos para a coleta de dados, a análise de dados, os riscos e benefícios, os impactos esperados, as considerações éticas e as etapas da intervenção pedagógica.

Ainda na quinta seção, apresentamos a análise e interpretação dos dados, destacando a formação, o tempo de atuação na educação e a experiência com alunos com TDI das professoras e tutora participantes. Elencamos também as principais categorias identificadas na pesquisa, como o conhecimento das participantes sobre práticas pedagógicas lúdicas, o desenvolvimento e a implementação dessas práticas. Além disso, discorremos sobre a intervenção pedagógica colaborativa e detalhamos a elaboração e estrutura do produto da pesquisa.

Na sexta e última seção encerramos a escrita da pesquisa com as considerações finais da investigação realizada, conforme as questões-problema e os objetivos propostos. Destacamos os principais aspectos da pesquisa, os resultados e as limitações, os avanços, as recomendações e as possibilidades de futuras investigações identificadas a partir dos resultados obtidos.

Esperamos que esta pesquisa possa colaborar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI nas escolas regulares do Ensino Fundamental Anos Iniciais/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores, com a utilização de práticas pedagógicas que valorizem intervenções com atividades lúdicas que visem ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais desses alunos.

2 OS PRIMEIROS PASSOS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: o que a história revela

Esta seção apresenta a relevância do contexto histórico e as diferentes concepções acerca do TDI ou deficiência intelectual¹, destacando os principais precursores, documentos e legislações que deram novos rumos para a história da deficiência intelectual nos aspectos social e educativo. Ao analisar o percurso histórico das pessoas com deficiência intelectual é possível constatar um processo longo e lento de evolução sobre a sua conceitualização, compreensão e atendimento para esse grupo, passando por períodos de segregação, integração e inclusão.

A forma como a sociedade compreende e se relaciona com as pessoas com deficiência vem sendo modificada ao longo dos tempos. Diferentes descobertas e pressupostos filosóficos determinam e permeiam a inclusão nos ambientes sociais e escolares das pessoas com deficiência intelectual, que durante muito tempo foram excluídas e consideradas incapazes de aprender, tornando-se culturalmente desacreditadas (Monteiro, 2015).

Nas diferentes fases da história é possível observar como as pessoas com deficiência intelectual eram tratadas na sociedade. Na Idade Antiga e Média poucos são os relatos históricos encontrados, a maior parte das informações está relatada nas literaturas gregas e romanas, na Bíblia, no Talmud e no Corão. Em Esparta, os imaturos, defeituosos e fracos eram eliminados propositalmente. Em Roma, as crianças deformadas e indesejadas eram eliminadas nos esgotos da cidade. A pessoa com deficiência nesse contexto parecia não ter importância enquanto ser humano, já que o seu extermínio não parecia ser um problema ético ou moral (Aranha, 2001).

A Idade Média, com o fortalecimento do cristianismo, trouxe uma nova concepção sobre as pessoas com deficiência, pois todo ser humano passa a ser considerado filho de Deus, sendo merecedor do respeito à vida e de tratamento caridoso. Todavia, não há evidências de iniciativas de tratamentos ou cuidados para as pessoas com deficiências física ou intelectual, pois elas continuavam negligenciadas e sobrevivendo da caridade humana (Aranha, 2001). A abordagem ao diferente variava de acordo com os grupos, onde alguns eram cuidados pela caridade em conventos ou

¹ As nomenclaturas *Transtorno do Desenvolvimento Intelectual* e *deficiência intelectual* apresentam o mesmo significado quando citadas no presente trabalho.

asilos e outros eram punidos/castigados por serem resultados de supostas possessões demoníacas, sendo culpadas por terem alguma deficiência devido aos seus pecados cometidos (Pessotti, 1984).

O século XVI foi um período marcado por várias mudanças econômicas, sociais e políticas, tendo como marco a Revolução Burguesa, surgindo uma nova visão de ver o homem, e assim a deficiência. O médico suíço Philippus Aureolus Paracelsus considera que a deficiência é de natureza médica, e não teológica e moral. A pessoa com deficiência ainda era considerada improdutiva do ponto de vista econômico, mas recebia tratamentos oferecidos pelos métodos da medicina. Nessa mesma época é fundado o primeiro hospital psiquiátrico, que servia como confinamento e não desenvolvimento das pessoas com deficiências (Aranha, 2001).

No século XVII, novas ideias foram sendo produzidas na medicina, na filosofia e na educação. Thomas Willis, em 1664, introduz a visão organicista diante da deficiência intelectual, ao compreender a deficiência como produto das estruturas ou eventos neurais (Bordin; Scheid, 2019).

Jonh Locke, no mesmo período citado acima, passa a defender o homem como uma *tábula rasa* a ser preenchida com experiências (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013). As suas contribuições foram fundamentais para o processo de ensino da pessoa com deficiência, destacando a experiência sensorial como base para a prática sensorial, a individualidade do sujeito na aprendizagem, a experiência sensorial como desenvolvimento dos processos complexos do pensamento e elementos concretos para aquisição de noções (Bordin; Scheid, 2019).

Com isso, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência foi mudando, tendo novas caracterizações, como: iniciativas de institucionalização, tratamento médico e interesse por outras estratégias de ensino (Aranha, 2001). O médico francês Jean-Étienne Esquirol escreveu sob influência de Philippe Pinel, afirmando que a *idiotia*, forma que era chamada a deficiência intelectual na época, não era doença, e sim um estado em que as suas faculdades intelectuais não se manifestaram ou se desenvolveram para que os conhecimentos fossem adquiridos através da educação (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013).

Até o século XVIII, a deficiência intelectual era confundida com a doença mental e caracterizada como hereditária e incurável. Essa concepção de doença acabou afetando o abandono dessas pessoas em hospícios e asilos (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013).

A partir do século XIX, o trabalho de Jean Marc Gaspard Itard, considerado pioneiro da educação especial entendida como intervenção do tipo pedagógica, traz no seu conjunto de ações educativas a possibilidade de as pessoas com deficiência intelectual serem educadas. Itard destacou-se pelo trabalho desenvolvido com o menino Victor de Aveyron, ou “selvagem de Aveyron”, que foi encontrado em 1798 nos bosques da cidade de Aveyron, no sul da França (Rosa, 2017).

Primeiramente, Victor de Aveyron foi diagnosticado por Pinel como sendo idiota², não tendo nenhuma expectativa de educação, ponto que Itard discordava, pois acreditava que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem (Bordin; Scheid, 2019). Itard, ao examinar Victor, defendeu a tese que o menino se encontrava naquele estado em decorrência do afastamento do convívio social por vários anos. Com isso, propôs-se a educá-lo e integrá-lo socialmente, sendo o primeiro a desenvolver intervenções pedagógicas voltadas para a educação (Tezzari, 2009).

O trabalho de Itard desenvolvido com Victor demonstrou que as pessoas com deficiência intelectual poderiam ser educadas e trouxe considerações importantes sobre formas de intervir e pensar a diversidade das características humanas. No decorrer das suas observações e intervenções, Itard traçou como segunda meta despertar a sensibilidade de Victor, pois acreditava que as operações psíquicas são sensações transformadas e a atenção seria a primeira faculdade a ser trabalhada, pois colabora para o desenvolvimento da imaginação, memória e pensamento (Cordeiro; Antunes, 2020).

Outra importante contribuição que podemos citar para o avanço e compreensão da deficiência intelectual é o trabalho desenvolvido pelo médico e educador francês Édouard Séguin, discípulo de Itard e considerado o primeiro especialista da educação especial (Pessotti, 1984). Ele criou o método fisiológico de tratamento, que consistia em estimular o cérebro através de atividades lúdicas e sensoriais para o desenvolvimento cognitivo do aluno (Rosa, 2020).

Para Séguin, toda criança era capaz de aprender, o que criticava a visão médica de incurabilidade, destacando, nos seus estudos sobre deficiência intelectual a descrição das categorias “idiotia”, “imbecilidade” e “debilidade”, diferenciando seus

² Termo criado por Esquirol (1772-1840) e publicado em 1808 no *Dictionnaire des Sciences Médicales*. Para ele, a idiotia não se tratava de uma doença. Ao longo dos séculos essa terminologia foi sendo modificada e evoluindo conceitualmente, sendo intitulada de *Deficiência Mental*, e mais recentemente modificada para *Deficiência Intelectual*.

quadros e suas etiologias, não frisando apenas as causas orgânicas da deficiência, mas também ambientais e psicológicas (Bordin; Scheid, 2019).

Em 1839, Séguin abriu a primeira escola para crianças e jovens com deficiência intelectual e escreveu o livro *Tratamento Moral*, o qual reuniu diferentes técnicas de Educação Especial. Em 1876 foi presidente da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) (Bordin; Scheid, 2019).

Após os estudos de Séguin, outros estudiosos também dedicaram as suas pesquisas ao desenvolvimento de métodos de ensino para as pessoas com deficiência. Podemos citar a médica italiana Maria Montessori, que ao longo do seu trabalho, fundamentou-se nos escritos de Itard e Séguin, acreditando que as crianças com deficiência poderiam aprender por meio de estímulo dos sentidos, utilizando materiais didáticos especiais (Tezzari, 2009).

Com o passar do tempo muitas mudanças sociais, econômicas, educacionais e científicas aconteceram na sociedade, transformando e ampliando as concepções sobre as deficiências. No século XIX, foi solidificada a prática do cuidado institucional para as pessoas com deficiências. Entretanto, essas instituições designadas para a educação e tratamento transformaram-se em ambientes de segregação, constituindo o primeiro paradigma formal da relação sociedade-deficiência, o Paradigma da Institucionalização (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013).

O Paradigma da Institucionalização foi caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas nas instituições, sendo mandadas para as segregadas ou para escolas especiais, situadas em localidades distantes das suas famílias, ficando em total isolamento social. Esse paradigma teve efeitos negativos e representava um descaso com a pessoa com deficiência, o que acarretou o processo de desinstitucionalização, baseando-se na ideia da normalização e da integração dessas pessoas na sociedade (Aranha, 2001).

Com a reformulação de ideias e a busca de novas práticas para o trato da pessoa com deficiência, surge a construção de um novo paradigma denominado Paradigma Serviço. Nele, o conceito de integração é explicado pela necessidade de modificar a pessoa com deficiência, de modo que ela se assemelhasse o máximo possível às características de normalidade. O aluno com deficiência teria que superar todos os obstáculos com o seu próprio esforço, moldando-se ao ambiente escolar e adequando-se ao sistema de ensino e à escola, que não tinha nenhuma responsabilidade

em se adequar às necessidades do aluno sem deficiência (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013).

Frustrada a ideia de que a pessoa com deficiência deveria igualar-se à normalidade, novas discussões foram levantadas na busca da igualdade de direitos e oportunidades para a pessoa com deficiência, devendo a sociedade se reorganizar para poder oferecer serviços necessários, independentemente do tipo e comprometimento da deficiência. Assim surge o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte (Bordin; Scheid, 2019).

Para Aranha (2001, p. 19), o Paradigma de Suporte “[...] tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”. Esse paradigma se fundamenta no princípio da diversidade e é classificado nos tipos social, econômico, físico e instrumental, com a visão de favorecer a construção da inclusão social (Bordin; Scheid, 2019).

A proposta de inclusão garantiria o direito de todos a uma educação de qualidade, na qual as instituições de ensino deveriam adequar-se às necessidades do aluno com deficiência, fazendo adaptações curriculares, mudanças na estrutura arquitetônica, capacitação de professores e de toda a equipe pedagógica. Portanto, construindo uma escola onde todos possam aprender juntos, independentemente das suas diferenças (Costa *et al.*, 2016).

O Paradigma de Suporte foca na ideia da inclusão, assegura os direitos da pessoa com deficiência, buscando a disponibilidade de suportes e instrumentos que permitam o seu acesso aos recursos da comunidade. Investe no desenvolvimento da pessoa, a fim de dispor condições que garantam o seu acesso aos espaços da vida em sociedade (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013). Aranha (2001, p. 20) considera que “[...] a inclusão social não diz respeito apenas à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos”.

A divisão do contexto histórico da deficiência através dos paradigmas Institucionalização, Serviço e Suporte mostra como as pessoas com deficiência eram vistas pela sociedade. Na definição de Aranha (2001), cada um desses paradigmas traz características que estão relacionadas com as influências econômica, educacional e social vigentes na época. No Quadro 1 podemos compreender como as pessoas com deficiência eram tratadas em cada um desses paradigmas.

Quadro 1 – Paradigmas e características

PARADIGMAS	CARACTERÍSTICAS
Institucionalização	Segregação
Serviço	Integração
Suporte	Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Aranha (2001).

Ao refletirmos sobre o contexto histórico da deficiência desde a antiguidade até o século XX, observamos que vários aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos vão intervir na relação sociedade-deficiência. Da segregação à inclusão, o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência apresenta muitos desafios e lutas em busca do respeito às diferenças e condições educacionais de aprendizagem. A deficiência intelectual também vai sendo modificada com a evolução da história e das pesquisas científicas, que fundamentam e refletem sobre as ideias e as formas de incluir as pessoas com deficiência intelectual no ambiente social e educacional, fazendo-as se sentirem respeitadas e capazes de conquistar seus espaços na sociedade.

2.1 Conceitos e implicações da deficiência intelectual

No decorrer da história, observamos o processo de construção do conceito de deficiência intelectual da sociedade que foi sendo influenciado pelo contexto vivido em cada época. Distintas formas de ver a pessoa com deficiência foram vistas, passando desde o misticismo, o abandono, o extermínio na Antiguidade, a caridade e a segregação com a moral cristã, até a exclusão, a integração e a inclusão que convivemos até hoje. Assim, pensar sobre a educação dos alunos com deficiência intelectual é um grande desafio, pois durante décadas eles foram considerados pessoas incapazes de aprender, tornando-se culturalmente desacreditadas (Pessotti, 1984).

A deficiência intelectual já teve diversas nomenclaturas ao longo da História, como: mongoloide, débil mental, imbecil, idiota, retardada mental, excepcional e deficiência mental (Sassaki, 2005). Esses termos foram usados durante muito tempo no Brasil e no mundo e atualmente são considerados pejorativos.

O conceito da deficiência intelectual vem sendo abordado historicamente, mudando o seu sentido e a sua aplicabilidade, variando conforme a época e o estigma que se tinha da pessoa com deficiência (Castro; Boueri; Ferreira, 2023). O termo *de-*

deficiência intelectual foi difundido na Conferência Internacional sobre deficiência intelectual, que aconteceu em 2004, no Canadá, originando a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Bordin; Scheid, 2019).

Atualmente, o conceito de deficiência intelectual encontra-se definido pela AAIDD, antes AAMR. De acordo com essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas antes dos 18 anos (AAIDD, 2010).

A AAIDD caracteriza a deficiência intelectual como multidimensional, ou seja, está dividida em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo (habilidade conceitual, prática e social), participação, interação e papéis sociais, e contexto e saúde. Cada uma dessas dimensões apresenta aspectos não só biológicos, como também sociais e culturais (Monteiro, 2015).

A nomenclatura “deficiência intelectual” substituiu a expressão Deficiência Mental e Retardo Mental, sendo uma mudança importante para a compreensão de todos. A palavra intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto, e não ao funcionamento da mente, e a utilização do termo deficiência se torna mais adequada, pois esclarece a confusão ainda existente entre doença e deficiência (Mota, 2014). É válido ressaltar que a mudança da terminologia é de grande validade para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A definição estabelecida pela AAIDD foi referência para a elaboração de outros sistemas de classificação, como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11) e o DSM-V TR. Essas classificações foram propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Bordin; Scheid, 2019).

O DSM-V TR conceitua a deficiência intelectual como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), que inclui déficits no funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceitual, social e prático. Ou seja, o TDI pode apresentar déficits nas funções intelectuais e adaptativas durante o seu período de desenvolvimento, tendo dificuldades na resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, limitações na vida diária, comunicação, participação etc. Essas dificuldades vão depender dos níveis da gravidade do transtorno, que pode ser leve, moderado e grave.

Cada um desses níveis tem o seu grau de dificuldade nos domínios conceitual, social e prático (APA, 2022).

Apesar da deficiência intelectual estar codificada em uma classificação médica das doenças e no manual de transtornos mentais, não é caracterizada como um transtorno médico e nem mental (Garghetti; Medeiros; Nuerberg, 2013). Essa é uma visão que vem sendo desconstruída ao longo da História, pois durante muitos anos a deficiência intelectual foi associada à doença, onde tratamentos e diagnósticos eram realizados por médicos. Obviamente, que os aspectos biológicos e o déficit intelectual não podem ser negados, mas os aspectos sociais e ambientais também geram influência na construção da pessoa com deficiência (Monteiro, 2015). Com o movimento da inclusão, novas conceitualizações e nomeações adequadas e de valorização do ser humano foram sendo construídas para pessoas com deficiência intelectual, indo além das dimensões estabelecidas pela AAIDD e outros manuais (Mota, 2014).

No aspecto conceitual, cabe destacar a deficiência intelectual mediante a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski³, na qual a pessoa com deficiência tem que ser compreendida no seu contexto social e na sua singularidade. Além disso, cada pessoa tem suas potencialidades e capacidades e pode desenvolvê-las, desde que sejam oferecidos materiais e instrumentos adequados (Vigotski, 2001).

A ideia de Vigotski remete ao modelo social em que a pessoa com deficiência intelectual não será vista somente em sua individualidade, mas também em sua interação social. Logo, não é a pessoa com deficiência intelectual que se adequa ao ambiente, mas sim o meio que deve ser adaptado e receptivo para ela (Monteiro; Marchi, 2023).

Com as diferentes concepções apresentadas, compreendemos que é possível dizer que essas definições influenciaram na forma como a pessoa com deficiência intelectual foi sendo construída e reconhecida na sociedade, disseminando a ideia de inferioridade e incapacidade. Vale ressaltar que não são apenas as mudanças nas nomenclaturas e nos conceitos que são importantes quando se fala em inclusão, mas também acreditar que as pessoas com deficiência intelectual têm potenciais e capacidade para desenvolver as suas habilidades.

³ Acerca da grafia do sobrenome do estudioso, tanto “Vigotski” quanto “Vygotsky” são aceitas, pois correspondem a diferentes transliterações do nome do autor. Nesta dissertação, optou-se pela forma “Vigotski”, usual nas traduções brasileiras.

2.2 A legislação brasileira voltada para a inclusão do aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Ao compreender o contexto histórico sobre a deficiência intelectual, notamos que em diferentes momentos as pessoas com essa deficiência foram marginalizadas, malvistas e incompreendidas pela sociedade, passando pelos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão. Historicamente notamos que a educação vem sofrendo mudanças e evoluções com o objetivo de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, sem distinção e alinhada a uma visão inclusiva (Santos *et al.*, 2023).

Na perspectiva da educação inclusiva, diversos movimentos, leis, convenções e documentos foram sendo estabelecidos com o objetivo de garantir uma educação que faça um diferencial na vida das pessoas com deficiência, fundamentando-se em princípios que regem a equidade e o respeito à diversidade.

No Brasil, as discussões acerca da política educacional inclusiva começam a ser desenhadas na década de 80 do século XX. Elas foram enfatizadas a partir de instituições internacionais e de publicações de documentos que serviram de inspiração para a elaboração de documentos legais que abordam a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência (Monteiro, 2015).

O texto da Constituição Federal (CF) do Brasil, publicado em 1988, contempla os direitos da pessoa com deficiência. No que se refere ao objetivo, a CF/88, em seu artigo 3º, incisos I e V, destaca que devemos construir uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos sem quaisquer formas de discriminação. Esse artigo evidencia o direito de todos a uma educação sem discriminação e na perspectiva da educação inclusiva. Na sequência, o artigo 205 estabelece como dever do Estado o direito da educação para todos. Ainda, o artigo 208, inciso III, declara obrigatoriedade do atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como um dever do Estado (Brasil, 1988).

Os direitos estabelecidos pela CF/88 trouxeram para as pessoas com deficiência a garantia de acesso à educação dentro do princípio da inclusão e da igualdade, promovendo mais oportunidades e uma sociedade mais justa e igualitária para todos (Brasil, 1988). O Brasil foi aos poucos quebrando os paradigmas da segregação e integração. Mudanças, essas, que foram motivadas pelos diferentes eventos que

aconteceram fora do país e que colaboraram para a elaboração de leis e decretos que estabelecem a educação inclusiva nas escolas e na sociedade.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990 com a participação de 157 países, incluindo o Brasil, destacou-se ao abordar a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade como pontos principais. Nela, foi discutido que a aprendizagem da criança com deficiência requer atenção, assim como é necessário criar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação para todos, independentemente da sua deficiência, devendo integrar o sistema educativo (Ribeiro; Baumel, 2003).

Outro momento importante para a implantação do paradigma inclusão foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, em 1994, que culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca. Esse documento reafirmou o compromisso da educação para todos, reconhecendo a necessidade da educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁴ no sistema regular de ensino (Unesco, 1994). O Brasil assinou esse documento comprometendo-se em realizar uma educação inclusiva voltada para as pessoas com deficiência (Romero, 2022).

O princípio fundamental da escola inclusiva, disposto na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 5), afirma que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

A Declaração de Salamanca proclamou que as escolas regulares inclusivas são o meio mais eficaz de combate à discriminação, e determinou que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, garantindo, assim, acesso a uma educação de qualidade para todos (Gomes, 2014).

Durante o ano de 1996, novos conceitos em relação à educação especial, como modalidade de educação escolar e sobre alunos com deficiência, foram sendo

⁴ O termo *Necessidades Educacionais Especiais* foi mantido, pois está descrito dessa forma na Declaração de Salamanca (1994), tal como o termo *Portadores de Necessidades Especiais* (PNE), descrito na LDB (1996).

debatidos, contribuindo com a reformulação da LDB, Lei n.º 9.394/96, que destaca no capítulo V, Arts. 58 e 59, a respeito dos alunos com deficiência:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...];

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 25).

Nos artigos citados, observamos que a LDB garante que a educação especial é parte integrante da Educação Geral, adotando o princípio da inclusão (Ribeiro; Baumel, 2003). Compreendemos que a Educação Especial será oferecida na rede regular, garantindo apoio significativo para os alunos com deficiência e reconhecendo que a despeito da sua condição, todos têm direito à educação. A educação inclusiva exige das escolas uma postura pedagógica fundamentada no respeito às diferenças sociais, econômicas, pessoais e culturais (Gomes, 2014).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 2/2001, compreendem a educação especial como uma modalidade da educação escolar que assegura recursos e serviços educacionais que garantem a educação escolar dos alunos com deficiência, promovendo as potencialidades desse aluno em todas as modalidades da Educação Básica. Assim, os sistemas de ensino devem fazer funcionar a educação e sustentar o processo da educação inclusiva (Brasil, 2001).

Com o objetivo de construir políticas públicas para uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, foi elaborada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que vai compreender a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, defendendo o direito de todos os alunos a aprenderem e participarem juntos, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008b).

A política citada acima, nos leva a compreender que houve um avanço na visão da educação inclusiva, sendo fundamental para a formulação de outros documentos que vão fomentar uma educação de qualidade para todos. Contribuiu também na orientação do sistema de ensino em superar as práticas discriminatórias e criar estratégias para atender e respeitar as especificidades de cada aluno. Além de evidenciar que a socialização e a aprendizagem caminham juntas na escola, a fim de que o aluno com deficiência se desenvolva e seja incluído (Monteiro, 2015; Rosa, 2023).

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A base para a sua elaboração foi a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que aconteceu em 2008. Essa lei representa um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência e reforça o compromisso do Brasil com a inclusão, abrangendo todos os setores da sociedade, principalmente o ambiente escolar. O artigo 4º reconhece que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (Brasil, 2015).

No capítulo IV, que trata do Direito à Educação, o artigo 27 decreta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse artigo, compreendemos que a inclusão e a aprendizagem são um direito do aluno com deficiência e as escolas devem cumprir com o dever de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem suas habilidades e talentos, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade, viabilizando a sua inclusão social. A LBI vai oportunizar possibilidades de aprendizagem significativas e igualitárias para todos que constituem a escola (Brasil, 2015).

De modo geral, entendemos que as leis mencionadas tiveram como objetivo proporcionar condições educacionais para todos, constituindo o apreço pela diversidade e equidade. O paradigma da inclusão traz uma nova concepção sobre a pessoa com deficiência e gera modificações nas leis que vão garantir os direitos de todos e ressignificar as mudanças nas políticas de formação, de financiamento e de

gestão, que por sua vez vão assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os alunos.

3 O ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SUAS ESPECIFICIDADES: implicações no processo ensino-aprendizagem

Nesta terceira seção apresentamos a educação inclusiva com ênfase no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na escola regular, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural (THC), de Lev S. Vigotski. Vale citar que a ludicidade se faz presente na construção da aprendizagem e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão estimular a inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais (SRM), contribuindo para a interação social desses alunos.

Por muito tempo, as pessoas com deficiência e as que apresentavam algum tipo de transtorno ou síndrome foram segregadas e excluídas do direito de aprender, de conviver e de viver em sociedade com dignidade. Essa forma de compreender a deficiência foi sendo mudada ao longo de convenções, reuniões, discussões e (re)formulações de documentos legais que foram importantes para a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular (Bordin; Scheid, 2019).

Com a elaboração de políticas públicas, o conceito de deficiência foi ressignificado, a educação especial passou de segregacionista para inclusiva, contribuindo para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, garantindo acesso, permanência, aprendizagem e práticas pedagógicas adequadas, que atendam à necessidade de todos os alunos que constituem a escola (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023).

Na escola atual, as práticas pedagógicas devem ter caráter flexível e diversificado, atendendo à diversidade da sala de aula, independentemente da presença do aluno com ou sem deficiência. A educação inclusiva vai possibilitar aos alunos o desenvolvimento de aptidões, habilidades, aprendizagem e apropriação do conhecimento, e isso ocorre, especialmente, por meio das interações sociais estabelecidas entre si, com os outros e com o meio (Bordin; Scheid, 2019).

Os alunos com deficiência intelectual apresentam singularidades no processo de ensino-aprendizagem e suas potencialidades produtivas e criativas precisam ser exploradas e trabalhadas no ambiente escolar. As diferenças presentes no universo da escola valorizam o aluno em suas especificidades, rompendo com a homogeneização que priva o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essa ideia induz a pensar nas práticas educativas de inclusão que são desenvolvidas

na sala comum do ensino regular e na sala de recursos multifuncionais (SRM), pois vale ressaltar que existem diferentes aspectos que precisam ser observados pelo professor, como o social, cultural, afetivo, cognitivo, sensorial, motor e familiar, que vão influenciar na construção do aluno (Macena; Souza, 2022).

Ao pensarmos nos diferentes olhares que surgiram sobre o aluno com deficiência intelectual no contexto educacional, não podemos deixar de citar Jean Marc Gaspard Itard, que foi considerado o primeiro teórico da educação especial, a partir dos seus estudos e intervenções desenvolvidas com o menino Victor de Aveyron. Diagnosticado inicialmente como “idiota”⁵ pelo psiquiatra Philippe Pinel, Itard não concordou com tal diagnóstico e defendeu que o retardo⁶ de Victor não se devia a uma deficiência biológica, mas sim pela carência de estímulos e experiências provocadas pelo isolamento social. Seu trabalho marcou importantes avanços na educação especial (Bordin; Scheid, 2019).

A partir das intervenções e escritos relatados por Itard, foi possível afirmar que os alunos com deficiência intelectual poderiam ser educados. Ele acreditava que a educação seria o principal vetor para o desenvolvimento humano, partindo do princípio que tudo que o homem sabe ele aprende (Cordeiro; Antunes, 2020).

Edouard Séguin, assim como Itard, se destacou ao desenvolver em seu trabalho um sistema educativo que foi elaborado e aplicado em crianças e jovens com deficiência intelectual. Séguin assumiu e trabalhou com uma classe de crianças com deficiência intelectual, que foi considerada a primeira classe desse tipo da educação especial. Em 1839, abriu a primeira escola do mundo para crianças com deficiência intelectual. No mesmo ano, imprimiu um pequeno caderno que aconselhava uma série de atividades a serem realizadas com as crianças com deficiência intelectual e, em 1876, foi eleito presidente da Associação dos Diretores de Estabelecimento de Reeducação (Rosa, 2017).

As concepções e implicações da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski também trouxeram novas perspectivas para a educação dos alunos com deficiência intelectual, e foram fundamentais para a elaboração deste estudo. O autor desenvolveu pressupostos relacionados com a aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo diferentes obras que foram destaque para a compreensão do desenvolvimento

⁵ Termo utilizado na época para se referir à pessoa com deficiência intelectual.

⁶ Termo também utilizado na época ao se referir à pessoa com deficiência intelectual.

da criança, valorizando os aspectos históricos e culturais para a formação do conhecimento (Monteiro, 2015).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha, em 1996. Faleceu aos 37 anos, em Moscou, no ano de 1934, vítima de tuberculose. Teve uma formação acadêmica e atividade profissional diversificada, tendo sido professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Intelectual. Criou o laboratório de psicologia na escola de formação de professores de Gomel e participou da criação do Instituto de Deficiências, em Moscou. Seus principais campos de estudos foram: a Psicologia, a Comunicação, a Linguagem, a Aprendizagem e o Desenvolvimento Humano (Oliveira, 1997).

A teoria de Vigotski, baseada no materialismo histórico-dialético, manifesta interesse pela política sociológica e econômica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels. Algumas ideias marxistas foram incorporadas por Vigotski nas suas elaborações teóricas, pois compreendia o homem como um ser histórico, que se constrói através das suas relações com o mundo natural e social e que a sociedade humana está em constante transformação (Oliveira, 1997).

A partir do materialismo histórico-dialético, Vigotski (2001) introduziu a THC, que rapidamente se tornou ligada ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Essa teoria enfatiza a interação do sujeito com o ambiente e a cultura, além de sua participação dinâmica na sociedade. De acordo com a THC, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações que as pessoas estabelecem com o que as rodeiam e são mediadas por signos e instrumentos, elaborados no contexto cultural.

Vigotski (2001), fundamentando-se nas concepções do materialismo dialético e nos seus diversos estudos na área do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, destaca que o sujeito se constitui como peça importante nas relações sociais estabelecidas com o outro e na apropriação da cultura.

A fundamentação teórica aqui apresentada aponta que as funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento e o planejamento, entre outras, têm suas raízes nas interações entre o indivíduo e seu ambiente cultural e social. Essa dinâmica ocorre através da mediação, definida como o meio pelo qual os seres humanos estabelecem conexões uns com os outros e com o mundo, por meio de instrumentos e signos característicos de sua linguagem (Bordin; Scheid, 2019).

Para Oliveira (1997), o conceito central das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológico é a compreensão do termo mediação, que é entendido como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Vigotski distinguiu os elementos mediadores como instrumentos e signos, pois é através deles que o sujeito estabelece suas relações sociais.

O instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o sujeito e o mundo, sendo elaborado com um objetivo específico. Os signos agem como um instrumento de atividade psicológica, que representam ou expressam outros objetos, sendo ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, e não nas ações concretas, como os instrumentos. É um elemento expresso, principalmente pela linguagem, a qual é produzida social e historicamente, representando algo para além de si mesmo (Oliveira, 1997).

A abordagem histórico-cultural tem como temas centrais o desenvolvimento humano, a aprendizagem e as relações entre ambos. Vigotski, ao compreender os processos mentais humanos, considera todo mecanismo biológico humano, porém, privilegia os fatores sociais como pontos importantes para o desenvolvimento (Bordin; Scheid, 2019).

O autor relaciona o desenvolvimento infantil e humano à sociogênese, ou seja, o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem está associado às qualidades das interações sociais estabelecidas com a família, a escola, a comunidade etc. A heterogeneidade deve ser uma característica comum aos grupos humanos e um fator enriquecedor nas relações sociais. Quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais, mais enriquecido e fortalecido será o desenvolvimento humano (Vigotski, 2001).

Caso fundamente as práticas pedagógicas nos pressupostos da THC, a educação especial será compreendida a partir do pensamento inclusivo. Nesse aspecto, o aluno com deficiência intelectual deve ser visto como um ser potencial, com capacidade para se desenvolver, sendo fundamental entender a sua singularidade. Com base nas teorias de Vigotski, é possível ressaltar que o desenvolvimento individual é construído de maneira única e os estímulos oferecidos pelo ambiente, juntamente com a cultura, vão contribuir para a sua aprendizagem e para a ampliação do conhecimento (Trentin, 2018).

Noronha, Silva e Shimazaki (2023) afirmam que as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual ofertam mediações, ações,

estratégias e interações de qualidade, que vão estimular os processos mentais, a formação conceitual e o pensamento abstrato, com ênfase no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento, atenção voluntária, formação de conceitos e atenção), e não apenas nas funções elementares (atenção involuntária, memória sensorial e as reações reflexas).

Para Oliveira (1997, p. 26), “as atividades psicológicas sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo com o meio físico e social em que se vive”. Essas funções sofisticadas, citadas pela autora, são o mesmo que funções psicológicas superiores.

Monteiro (2015) explica que, para Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre através de dois planos: o natural e o cultural. O plano natural é determinado pelos recursos biológicos que permitem o funcionamento mental simples a partir das funções psicológicas superiores. O plano cultural é produzido pela interação humana com a cultura, onde por intermédio das interações sociais acontece a aquisição dos processos mentais sofisticados. A constituição das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação dos instrumentos e signos e a internalização das práticas culturais acontece com as constantes interações com o meio social, mediadas pelo outro e pela linguagem.

Para Vigotski (1991), desenvolvimento e aprendizagem são entendidos como processos inter-relacionados, começando desde o início da vida. A aprendizagem é entendida como a força direcionadora e impulsionadora do desenvolvimento. Bordin e Scheid (2019) colocam que a aprendizagem possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento e que as relações sociais estabelecidas vão influenciar esses processos. Ou seja, embora haja um percurso de desenvolvimento definido individualmente pela maturação, é por meio da aprendizagem que esses processos são impulsionados.

Vigotski entende que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. Ele defende que, por mais que um indivíduo tenha biologicamente potencial de se desenvolver, se ele não interagir com os outros, não desenvolverá as suas habilidades e suas potencialidades (Andrade *et al.*, 2021).

Os conhecimentos propostos por Vigotski trouxeram uma nova perspectiva para a deficiência intelectual, pois o autor não concordava com a tese de que os alunos com deficiência não tinham capacidade de viver em sociedade e desempenhar seu papel junto aos outros que não tinham deficiência (Vigotski, 2021a).

O referido autor discordava, também, dos métodos psicológicos que investigavam o aluno com deficiência intelectual apenas quantitativamente, calculando o grau de insuficiência do seu intelecto através de escalas que mediam o coeficiente de inteligência (QI). Assim, as potencialidades que o aluno com deficiência intelectual poderia desenvolver eram desconsideradas, e a ideia de que, conforme a sua idade, deveria determinar o seu nível de desenvolvimento, passa a ser inválida (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

Vigotski (2022) parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento do aluno com deficiência e os sem deficiência são as mesmas, aplicando-se o mesmo teor ao processo de ensino-aprendizagem. O aluno com deficiência se desenvolve de forma peculiar e singular. Para Trentin (2018), esses são aspectos essenciais que a escola e o professor devem observar e entender, para que as comparações com os demais alunos da sala de aula sejam evitadas. A autora ressalta ainda que a deficiência não deve ser compreendida apenas como primária (biológica/relacionada com as características físicas), mas, principalmente, como secundária (social/produzida pelas interações ou pela falta de interações estabelecidas com os alunos).

No processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, Vigotski (2022) destaca, na sua teoria, o conceito da palavra *compensação*, compreendida como um processo pelo qual as pessoas com deficiência desenvolvem habilidades alternativas ou estratégias para superar as limitações impostas por suas condições, e isso acontece por meio da mediação do outro. Ele acreditava que a deficiência não devia ser vista apenas como uma falta ou incapacidade biológica, mas sim como algo que podia ser compensado por meio de apoio social e educativo.

Assim, Trentin (2018, p. 43) coloca que “[...] compreende-se que, ao proporcionar práticas pedagógicas objetivando a compensação, o professor propicia à criança com deficiência possível desenvolvimento da autonomia e da atuação social”.

Os estudos realizados por Vigotski, sobre defectologia⁷, trazem novas perspectivas em relação à deficiência intelectual, principalmente por apresentar novas bases filosóficas e metodológicas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo um olhar mais atento para as suas potencialidades e para o desenvolvimento de práticas educacionais e sociais, provocando uma importante evolução na educação dos alunos com deficiência (Ruppel; Hansel; Ribeiro; 2021).

A defectologia para Vigotski buscava compreender os alunos com qualquer tipo de deficiência, quer seja física, sensorial ou intelectual, e não concordava com o tratamento e a desvalorização que eles sofriam pela sociedade, família e escola, por isso ressaltava nos seus escritos a proposta de valorização das potencialidades, não das suas limitações. Reconhecia, na sua teoria, a forma biológica de compreender a deficiência, mas a sua maior argumentação foi em como os aspectos sociais e culturais influenciavam na construção preconceituosa e limitante das pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar (Queiroz, 2022).

Outro aspecto destacado por Vigotski (2021b) se refere ao aluno que teve seu desenvolvimento comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvido, se comparado ao sem deficiência, pois o que advém são desenvolvimentos diferentes.

No processo de ensino-aprendizagem, esse aspecto deve ser valorizado, pois o aluno com deficiência tem um modo peculiar de se desenvolver. O professor na função de mediador tem que ficar atento para a aplicação de práticas pedagógicas que contribuam para a evolução da aprendizagem, não se apoiando nas dificuldades dos alunos, mas naquilo que lhes é essencial para o seu desenvolvimento (Bordin; Scheid, 2019).

Na perspectiva de Vigotski (1991), a aprendizagem desempenha um papel essencial no desenvolvimento do conhecimento. Qualquer processo de aprendizagem é também um processo de ensino-aprendizagem, abrangendo tanto quem aprende quanto quem ensina, assim como a interação entre esses dois. Essa conexão entre desenvolvimento e aprendizagem é explicada pelo conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste num período de transição entre dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

⁷ *Defectologia* é um termo russo utilizado para definir os estudos sobre as deficiências. Os textos que abordam especificamente esses estudos estão resumidos no *Tomo V – Fundamentos da Defectologia*, das Obras Escolhidas (2022).

O autor define o nível de desenvolvimento real como as etapas já alcançadas e conquistadas pela criança, e as funções psicológicas que fazem parte desse nível de desenvolvimento são aquelas que já estão estabelecidas naquele momento. O nível de desenvolvimento potencial é a capacidade que a criança tem em desempenhar tarefas mediada por um adulto (professor) ou por outra criança que tenha maior expertise. A ZDP é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e o potencial, ou seja, é o caminho a ser percorrido até o amadurecimento e consolidação das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1991).

A concepção de Vigotski sobre as relações entre desenvolvimento, aprendizado e a ZDP, estabelece a forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do sujeito com seu ambiente sociocultural (Oliveira, 1997). Ao compreendermos o conceito da ZDP, notamos que o aluno com deficiência intelectual, quando mediado pela ação do outro, tem a possibilidade de produzir mais do que o faria sozinho. A mediação contribui para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das relações sociais, além de ser fundamental para impulsionar a ZDP, especialmente no contexto escolar (Bordin; Scheid, 2019).

O professor desempenha uma função fundamental na atuação da ZDP, pois é o espaço em que se deve trabalhar na intenção de enxergar no aluno com deficiência intelectual as suas possibilidades e entraves e instrumentalizar esse processo para que o aluno avance no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem (Lima, 2014).

Trentin (2018) salienta que a distância entre os níveis do real para o potencial permite ao professor pontuar o nível potencial apresentado pelo aluno, e assim organizar suas práticas pedagógicas, estimulando no aluno com deficiência intelectual novas ZDP.

Essa compreensão teórica trazida nos escritos de Vigotski colabora para que o professor reflita sobre as dificuldades de aprendizagem que o aluno com deficiência intelectual apresenta, trazendo para as suas práticas pedagógicas metodologias diferentes e estratégias que visem à superação e um ensino de qualidade para todos (Bordin; Scheid, 2019).

Na compreensão da ZDP, o modelo de enquadrar todos os alunos no padrão da normalidade será desconsiderado, pois ao entendermos o conceito da ZDP estamos falando de uma escola que trabalha a inclusão e tem a concepção da diversidade no seu contexto educacional (Queiroz, 2022).

Mediante a concepção de Vigotski, o professor exerce o papel de mediador que organizará as suas práticas voltadas para o ensino do aluno com deficiência intelectual de forma desafiadora e inclusiva, levando-o à construção e à ampliação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem, não frisando apenas em atividades com habilidades manuais e sensoriais, mas também em atividades lúdicas, que estimulem o seu pensamento abstrato (funções psicológicas superiores) (Araújo, 2019).

A concepção de aprendizagem em Vigotski destaca a importância das interações sociais e a mediação do outro para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual no ambiente escolar. Essa troca de conhecimento acontece através da aprendizagem colaborativa, em que os professores, na sua prática, promovem atividades nas quais os estudantes interagem e aprendem uns com os outros, sendo possível a construção da aprendizagem com o professor na condução da atividade e entre os pares (Queiroz, 2022).

Na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, oportuno se faz a aplicação de práticas pedagógicas colaborativas na sala de aula vai contribuir para vencer as barreiras da inclusão e favorecer que a escola seja um ambiente que proporcione a aprendizagem e a quebra de preconceitos desses alunos, já que muitas vezes são considerados como incapazes de aprender (Queiroz, 2022).

Ao estudar a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, nos deparamos com um olhar para as diferenças muito mais humanizado, ético e com ideias de inclusão e equidade (Vigotski, 2021a). É interessante analisarmos que os seus estudos foram escritos no final do século XX, e que se mostram extremamente atuais para o que se defende hoje sobre a inclusão dos alunos com deficiência, seja física, motora ou intelectual. Dessa forma, é necessário refletirmos sobre as práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na escola regular com os alunos com deficiência intelectual, fundamentando-se na THC.

3.1 A ludicidade e suas contribuições no apoio ao ensino-aprendizagem dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Ao compreendermos o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, fundamentado na THC, é importante ressaltarmos o conceito de ludicidade, pois é um instrumento metodológico adotado nas práticas pedagógicas

inclusivas dos professores, visando desenvolver as habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma prazerosa e motivadora.

Nesta subseção, destacamos a prática lúdica como uma ferramenta do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva de Vigotski. O lúdico, além de ser uma expressão natural da infância, se torna uma ferramenta pedagógica poderosa, permitindo que esses alunos aprendam no seu próprio ritmo e de maneira inclusiva, superando barreiras e explorando o seu potencial.

A educação, para ser inclusiva, precisa estar preparada para as demandas pedagógicas e sociais, tendo um olhar atento para perceber as dificuldades particulares e as limitações dos alunos com deficiência intelectual. Ao longo do processo histórico até os dias atuais, esses alunos foram marcados por preconceitos e estigmas, que não permitiam a sua aprendizagem, a sua permanência na escola e a sua interação social. Com o paradigma da inclusão, essa ideia vem sendo modificada, dando novas possibilidades de formação, aprendizagem e interação para os alunos com deficiência intelectual (Santos, 2024).

As práticas pedagógicas lúdicas vão ser importantes para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e o professor é o mediador principal para que o aluno alcance a ZDP. A construção dos conhecimentos desses alunos é um grande desafio, pois durante muitos anos não se acreditava que eram capazes de aprender, já que cognitivamente não se enquadravam nos padrões exigidos pela escola e pela sociedade (Antunes, 2012).

Souza (2021) afirma que a ludicidade para os alunos com deficiência intelectual compõe atividades que potencializam o desenvolvimento como um todo, desde o físico, o intelectual e o social. Para Vigotski (1991), a brincadeira leva o aluno com deficiência a avançar, melhora a comunicação com seus pares, sua percepção sobre si, amplia a sua imaginação, confiança, autoestima, autocontrole e a cooperação, ou seja, o lúdico promove o “aprender fazendo” e a criatividade.

O lúdico é compreendido por Bizerra (2017) como uma ferramenta de ensino que vem sendo amplamente discutida, desde a Idade Média até os dias atuais. Autores como Kishimoto (2011a) e Vigotski (1991) defendem que a prática lúdica é essencial para o desenvolvimento de atividades que vão contribuir para a aprendizagem dos alunos nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

O brinquedo e o jogo fornecem possibilidades da aprendizagem cognitiva e motora para o aluno com deficiência intelectual (Souza, 2021), pois gera crescimento e amadurecimento, promovendo trocas afetivas e interpessoais consigo mesmo e com o grupo que constitui a sala de aula. A mediação do professor nesse processo contribui para o aluno com deficiência intelectual compensar seus prejuízos intelectuais e utilizar outras vias de desenvolvimento, que vão criar caminhos alternativos para que a aprendizagem aconteça.

Kishimoto (2011a) afirma que a criança aprende através do brincar e, diante desse ato, ela aprende noções de certo e errado, de limites, de regras e com isso consegue ter uma aprendizagem significativa e prazerosa. A autora ainda observa que, através da brincadeira, a criança consegue estimular sua criatividade e sua imaginação, dessa forma, percebemos que o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo são estimulados através do brincar.

Corroborando com Kishimoto (2011a), a ludicidade é uma forma de trabalhar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois caminha nos princípios da escola inclusiva e em práticas pedagógicas que ultrapassem a educação tradicional. Souza (2021) entende que a busca por metodologias lúdicas para trabalhar com o aluno com deficiência intelectual não é analisada apenas sob o ponto de vista didático, mas como uma forma de mediação entre o mundo real e o simbólico.

Vigotski (2022) destaca que o aluno com deficiência intelectual faz melhor uso de atividades práticas do que teóricas, por mais que ainda seja persistente, em algumas escolas, o trabalho do professor ser realizado de forma tradicional, onde as aulas focam na transmissão dos conteúdos de forma mecânica, deixando o aluno com deficiência intelectual totalmente segregado na sala de aula. De acordo com Araújo (2019), o estudo de Vigotski sobre defectologia, mostra que a tarefa da escola é eliminar tudo que agrava o defeito⁸ e o atraso, buscando meios para promover as interações sociais, cognitivas e afetivas.

O aluno com deficiência intelectual apresenta algumas características que são importantes e que todos que compõem a escola devem saber, pois este aluno apresenta o ritmo de aprendizagem lento, o que demanda mais tempo para a assimilação. As características são: abstração e generalização limitadas, pouco entendi-

⁸ Termo usado na obra *Defectologia* (2022), por Vigotski, referindo-se à deficiência que o sujeito apresentava.

mento quando são passadas duas ou mais atividades, capacidade de adquirir conceitos e memorizar informações de forma prejudicada, prejuízos na percepção sensorial, linguagem e comunicação (Romero, 2022). Compreender o que o aluno com deficiência intelectual apresenta é fundamental para a elaboração de atividades lúdicas que vão beneficiar e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Vigotski (2022) pondera que o aluno com deficiência não deve ser visto pelo seu defeito e limitações, mas sim pelas suas potencialidades e singularidade. E que cada uma apresenta maneiras de aprender aquilo que está sendo ensinado, desenvolvendo estratégias que permitam o seu desenvolvimento. Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) destacam o conceito de compensação fundamentado na THC, que coloca a deficiência como um estímulo para a sua compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades.

Corroborando com o pensamento de Vigotski, a ludicidade será uma ferramenta que permitirá a superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, levando o aluno com deficiência intelectual ao alcance da ZDP. Assim, a tarefa da educação consiste em criar caminhos com o objetivo de incluir o aluno com deficiência intelectual à vida social, promovendo a sua aprendizagem, autonomia, independência e garantindo a sua inclusão educacional e social (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas lúdicas na perspectiva inclusiva torna-se importante, pois ainda é possível nos depararmos com práticas que não representam uma aprendizagem significativa para os alunos com deficiência intelectual. Valorizar o que o aluno já sabe com aquilo que será construído na mediação do professor é válido, tendo em vista que permite a construção desse aluno nos âmbitos cultural, social, afetivo e educacional.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM ÊNFASE NA LUDICIDADE: o Estado da Questão

A realidade da educação inclusiva do aluno com TDI na contemporaneidade manifesta o interesse em compreender as práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelos professores da sala comum e na sala de recursos multifuncionais (SRM). Sabemos que a inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares tornou-se um grande desafio para a educação, pois o modelo que permeia a sala de aula é o da homogeneidade, e não o da heterogeneidade. Essa forma de entender a inclusão pode ser justificada por todo o processo histórico que foi construído nas sociedades, que tratava as pessoas que tinham alguma deficiência de forma excludente e segregacionista.

Ideias preconceituosas e de estigmatização sobre o aluno com deficiência intelectual foram sendo estabelecidas, pois a falta de conhecimento e o repúdio por quem era diferente entre os outros, contribuíram para que esses alunos fossem vistos pelas suas limitações, e não como capazes de desfrutar tudo aquilo que viessem a desejar (Leite, 2022).

Ao analisar o processo histórico sobre a deficiência intelectual, muitas mudanças aconteceram e novos paradigmas foram construídos, dando um novo olhar e mais possibilidades para os alunos com essa deficiência. Da segregação à inclusão, esses alunos começaram a frequentar escolas regulares e interagir socialmente. A educação deles começou a ser repensada a partir de três documentos principais: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), os quais trouxeram mudanças conceituais e históricas para o âmbito da educação das pessoas com deficiência (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023).

Com essas mudanças, a escola se torna um ambiente importante para a preparação dos alunos com deficiência intelectual como futuros cidadãos, pois além da transmissão dos conhecimentos sistemáticos e formais, que visam ao aprendizado das ciências, técnicas e conteúdos, ela possibilita recursos psicológicos para a evolução cultural e social do aluno. Além disso, proporciona o desenvolvimento da linguagem, assimilação dos conteúdos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem (Silva; Klumpp, 2020).

Além da escola, a família tem um papel primordial e fundamental para a formação do sujeito, pois é a primeira instituição que fazemos parte e que estabelecemos as primeiras relações e formação. A família é responsável em proporcionar condições para que o seu filho com deficiência seja compreendido pela sociedade. A escola e a família devem caminhar juntas e contribuir para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno com deficiência intelectual. É fundamental que haja uma interação positiva entre escola e a família, de modo que a cooperação entre ambas possibilite condições que favoreçam o desenvolvimento do aluno (Silva; Klumpp, 2020).

A escola, ao estar fundamentada no paradigma da inclusão, precisa utilizar mecanismos e estratégias que vão contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual, visto que as práticas pedagógicas tradicionais não vão cooperar para a sua aprendizagem. Dessa forma, o professor, no seu papel de mediador, precisa perceber as características de cada aluno e ter um olhar diferenciado para aqueles com deficiência intelectual, buscando desenvolver atividades que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem (Antunes, 2012).

Uma das estratégias desenvolvidas nas práticas docentes para estimular a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é a ludicidade. Trazer o lúdico para a sala de aula estimula o interesse e permite que esses alunos interajam com novos objetos de aprendizagem e avancem habilidades cognitivas, motoras e sensoriais (Souza, 2021).

Para Diniz *et al.* (2021), as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, pois através delas todos são vistos como capazes de realizar as atividades propostas de forma coletiva e dentro das suas capacidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais. A ludicidade permite ao aluno com deficiência intelectual interagir e ser incluso no processo de ensino-aprendizagem da sala de aula comum e o professor será um facilitador, articulando e organizando as atividades que estimulem e incentivem a participação de todos.

Para ênfase dessa abordagem conceitual e ampliação dos estudos, realizamos uma pesquisa do tipo Estado da Questão, que possibilitou-nos selecionar, ler, analisar e estruturar cada texto estudado, tendo como direcionamento os descritores que se correlacionam com nossa pesquisa.

A pesquisa do tipo Estado da Questão contribui para mapear e analisar as produções científicas que envolvem o tema pesquisado. Therrien e Therrien (2004, p. 7) consideram que a finalidade do Estado da Questão é:

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Corroborando com essa visão e com as reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino/aprendizagem dos alunos com TDI no ensino regular, foi realizado um levantamento bibliográfico na base de periódicos do portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relacionada com a abordagem discutida neste estudo, com o objetivo de compreender as pesquisas que vêm sendo realizadas em torno das práticas pedagógicas lúdicas dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e do aluno com TDI. Assim, os descritores utilizados de maneira particular, pesquisada uma por vez, foram: “práticas pedagógicas”, “ludicidade” e “Transtorno do Desenvolvimento Intelectual” ou “Deficiência Intelectual”.

Os critérios de inclusão aplicados foram: artigos científicos publicados de 2019 a 2024, disponibilizados em língua portuguesa, produção nacional, acesso aberto, revisado por pares, lidos na íntegra e referentes à Educação ou Educação Especial. Todos os artigos pesquisados estão relacionados com a prática pedagógica lúdica e ao ensino/aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Nos critérios de exclusão foram desconsiderados os artigos relacionados a área médica, sexualidade, trabalho e referentes ao ensino de jovens e adultos com deficiência intelectual.

A análise dos artigos selecionados ocorreu de acordo com as seguintes etapas: 1) escolha da bibliografia, que consiste em selecionar os artigos mais relevantes relacionados com o estudo do tema e refinando as buscas com base nos critérios de inclusão e exclusão; 2) leitura e familiarização com os materiais selecionados, realizando anotações importantes sobre os principais pontos relacionados ao tema da pesquisa; 3) refinamento dos materiais selecionados, priorizando aqueles que atendam os principais aspectos do assunto da pesquisa; 4) leitura detalhada de cada artigo, selecionando e interpretando os dados mais relevantes para a construção do

Estado da Questão; e, 5) apresentação dos resultados, momento em que se destaca os principais pontos e conclusões do estudo.

Seguindo as etapas descritas, foram encontrados 15 artigos, entretanto, apenas nove estavam aptos para serem incluídos nos critérios estabelecidos. Mediante as análises, selecionamos nove artigos para apresentarmos de forma mais sistemática, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Artigos científicos por ano de publicação

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
2019	2
2020	1
2021	1
2022	1
2023	4
2024	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Com a definição dos artigos selecionados, foram destacados os principais aspectos de cada um, incluindo autor, ano de publicação, objetivo e delineamento do estudo, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos científicos da Capes selecionados

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	DELINEAMENTO DO ESTUDO
Noronha, Silva e Shimazaki (2023)	A Teoria Histórico-Cultural e a educação de pessoas com Deficiência Intelectual.	Compreender os conceitos discutidos pela teoria Histórico-Cultural que fundamentam a educação de pessoas com TDI no contexto da escola inclusiva.	Pesquisa bibliográfica; análise de conteúdo/uso da ferramenta <i>Voyant Tools</i> .
Monteiro e Marchi (2023)	Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual.	Propor reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas realizadas com estudantes com deficiência intelectual.	Técnicas de etnografia (observação, elaboração do diário de bordo e entrevistas).
Santos <i>et al.</i> (2023)	A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.	Investigar sobre a deficiência intelectual e o trabalho que vem sendo realizado na Educação Infantil e Anos Iniciais.	Pesquisa qualitativa; bibliográfica.
Castro, Boueri e Ferreira (2023)	Deficiência intelectual: atualização, conceito, formação e práticas pedagógicas.	Apresentar a pesquisa realizada a partir da Formação Continuada intitulada “Deficiência intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas”.	A pesquisa foi composta por seis perguntas que foram respondidas por 66 profissionais atuantes na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).
Nozi e Vitalino (2020)	O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades.	Identificar como tem ocorrido o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.	Pesquisa bibliográfica.

Andreas (2019)	O processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.	Investigar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDI.	Pesquisa qualitativa; observação; questionário semiestruturado.
Leite (2022)	A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta às pessoas ao longo do tempo.	Investigar e analisar sobre a estigmatização que as pessoas com TDI passaram durante longos períodos da história.	Pesquisa bibliográfica.
Silva e Elias (2022)	Inclusão de alunos com deficiência Intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras.	Verificar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.	Pesquisa qualitativa.
Diniz <i>et al.</i> (2021)	A importância da ludicidade no processo de inclusão de crianças com déficit intelectual.	Discutir e elucidar como os educadores concebem o lúdico na aprendizagem de alunos com TDI.	Pesquisa de reflexão teórica; bibliográfica; descritiva; exploratória.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os artigos científicos analisados e citados no Quadro 2 (acima) contribuíram para a elaboração teórica desta pesquisa, trazendo diferentes estudos que foram fundamentados na deficiência intelectual, práticas pedagógicas, ludicidade e inclusão.

Os trabalhos analisados mostraram em seus resultados diferentes discussões sobre o aluno com deficiência intelectual na sua realidade social e escolar, nas práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelos professores, na relação professor/aluno, no processo de ensino-aprendizagem e na relação escola/família. Ao analisarmos cada um desses trabalhos, é válido ressaltarmos a busca pela compreensão do seguinte questionamento: De que maneira os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais/sala de recursos multifuncional (SRM)/tutores têm desenvolvido suas práticas pedagógicas lúdicas para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI?

A pesquisa realizada pelas autoras Noronha, Silva e Shimazaki (2023), *A Teoria Histórico-Cultural e a educação de pessoas com Deficiência Intelectual*, discute sobre as implicações e contribuições da Teoria Histórico-cultural na escolarização de estudantes com TDI, destacando os conceitos mais utilizados por Vigotski e Leontiev em algumas de suas obras, que foram selecionadas e analisadas durante a pesquisa bibliográfica das autoras. Os principais conceitos discutidos pelos teóricos são: aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual; interação social; compensação; desenvolvimento cultural; processos; funções psicológicas superiores e capacidade mental. Ao relacionar os alunos com TDI aos conceitos estabelecidos por Vigotski e Leontiev, podemos observar que os teóricos defendem uma escola inclusiva e trazem dentro de cada um dos conceitos citados contribuições para o desen-

volvimento dos alunos com TDI e das suas práticas pedagógicas, ressaltando a importância da interação social e cultural para a evolução da aprendizagem e inclusão desses alunos.

As autoras Noronha, Silva e Shimazaki (2023) mostram ainda a importância da compreensão e a relação da Teoria Histórico-cultural para a aplicação de práticas pedagógicas que estimulem a interação, socialização e inclusão do aluno com TDI, pois este estudo possibilitou um novo olhar para as potencialidades desses alunos, não focando apenas nas limitações e na deficiência.

Nessa mesma perspectiva, na pesquisa *Reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual*, as autoras Monteiro e Marchi (2023) propõem reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas realizadas com estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais (6º e 8º ano) de uma escola da rede municipal de Florianópolis, em Santa Catarina. Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos com deficiência intelectual estão usufruindo de seus direitos legais, mas eles ainda se deparam com desafios e dificuldades expressas por barreiras atitudinais (quando na relação existe uma pessoa desfavorável) e pedagógicas (métodos, técnicas e recursos), prejudicando o processo de inclusão desses alunos.

O contexto pesquisado pelas autoras Monteiro e Marchi (2023) mostra que as relações sociais e a prática pedagógica se tornam fortes aliados no processo da aprendizagem, e tanto a escola como os professores devem ter percepções para singularidade de cada aluno, pois cada um tem seu próprio tempo de evolução. Com isso, a heterogeneidade, as estratégias das práticas pedagógicas e as adaptações curriculares devem ser pensadas para evitar a exclusão e estigmatização dos alunos com TDI.

Os resultados desses estudos se mostram relacionados com os objetivos traçados desta pesquisa, pois pretendemos investigar como as práticas pedagógicas lúdicas são desenvolvidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI. Observamos que os autores das pesquisas já citadas convergem sobre a importância das práticas pedagógicas para a evolução da aprendizagem dos alunos com TDI. É válido ressaltar que as autoras Monteiro e Marchi (2023) destacam que existe o cumprimento dos direitos legais desses alunos, mas que ainda é necessário repensar sobre métodos, técnicas e recursos que estão sendo utilizados nas escolas.

No estudo *A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular*, os autores Santos *et al.* (2023) destacam a importância da inclusão do aluno com TDI no ambiente escolar e consideram que as escolas devem refletir sobre as metodologias, estratégias, técnicas e adaptações curriculares, tendo como objetivo o desenvolvimento dos aspectos sociais, cognitivos, afetivos, culturais e emocionais dos alunos com TDI. Além disso, colocam a escola e o educador como fatores principais para a aprendizagem desses alunos e como responsáveis por conhecer os critérios que caracterizam o TDI e as práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem, a fim de favorecer a inclusão dos alunos.

Observamos nos estudos de Noronha, Silva e Shimazaki (2023) e Santos *et al.* (2023) que, ao compreendermos a Teoria Histórico-Cultural e o TDI, é possível desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem e a interação dos alunos com TDI, possibilitando assim uma inclusão mais efetiva desses alunos na escola regular.

As autoras Castro, Boueri e Ferreira (2023) relatam os resultados da pesquisa sobre o desenvolvimento e a implementação de um curso de formação continuada chamado *Formação Continuada Deficiência Intelectual: Atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas (FCDI)*. Participaram da pesquisa 69 (sessenta e nove) pessoas de diferentes regiões do Brasil, sendo 66 (sessenta e seis) profissionais da Apae e três acadêmicos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI). Ao final de cada unidade do curso foram feitas seis perguntas para os participantes sobre os conteúdos abordados. Destacamos os pontos investigados pelos autores que são relevantes para a análise desta pesquisa: 1) Processo político e histórico da Deficiência Intelectual; e, 2) Definição da Deficiência Intelectual.

As perguntas da permitiram respostas discursivas, com uma abordagem crítica sobre os conteúdos trabalhados e a sua aplicabilidade na prática. Foi solicitado aos participantes que refletissem e dessem suas opiniões sobre os pontos citados acima.

Mediante os resultados apresentados a partir das respostas levantadas, as citadas autoras revelam que: (1) no processo político e histórico da deficiência intelectual, os professores consideraram que os principais marcos históricos, como leis, decretos, convenções e criação de instituições e associações, trouxeram mudanças para o atendimento da pessoa com TDI. Citaram também os estudos de Pinel, Itard,

Séguin e Esquirol como contribuição para a elaboração de um novo conceito sobre a deficiência intelectual na área da saúde e da educação, trazendo considerações sobre a aprendizagem e o olhar integral do ser humano.

A respeito da (2) definição da deficiência intelectual, foi perguntado sobre o conceito de TDI estabelecida pela AAIDD, a qual a define como limitações no funcionamento intelectual do sujeito originadas no período do seu desenvolvimento até antes de completar 18 anos. Apesar dessa definição, a AAIDD reconhece que cada sociedade pode definir o período do desenvolvimento de forma diferente, pois cada uma apresenta suas normas culturais e sociais. Ao questionar os professores sobre definir a TDI antes dos 18 anos, de acordo com a realidade no qual vivenciam, apenas 34 (trinta e quatro) responderam à pergunta. Destes, dezenove concordaram, nove discordaram, três disseram que está razoavelmente adequada e três não opinaram objetivamente. Um dos professores que concordou, fez a seguinte afirmação: *“Entendo a necessidade de parâmetro e critérios para a avaliação, mas, da mesma forma, considero arriscada esta rigorosidade, visto que devemos ter uma visão global do ser humano, com todas suas particularidades e vivências individuais”*.

Castro, Boueri e Ferreira (2023) constataram então que a formação continuada contribui para que os professores reflitam sobre o processo de inclusão dos alunos com TDI na escola regular, além de compreenderem a importância do conhecimento teórico sobre a deficiência intelectual e relacionarem com as suas estratégias práticas utilizadas para a aprendizagem dos alunos.

As conclusões realizadas nos estudos de Santos *et al.* (2023) e de Castro, Boueri e Ferreira (2023) mostram que os professores ao adquirirem conhecimento sobre o transtorno do desenvolvimento intelectual poderão desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI na escola regular.

Na pesquisa *O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades*, Nozi e Vitalino (2020) trazem como objetivo identificar como tem ocorrido o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Nesse estudo bibliográfico, as autoras destacaram 4 temas: 1) práticas pedagógicas, 2) Atendimento Educacional Especializado (AEE), 3) Pesquisas colaborativas no contexto sala de aula comum e AEE e 4) uso de recursos tecnológicos. Dentre esses temas, destacamos para esta pesquisa o tema 1, que aborda as práticas

pedagógicas junto aos alunos com TDI. Conforme as análises levantadas pelas pesquisadoras, foi possível compreender que o processo de aprendizagem dos alunos com TDI deve ser planejado de forma semelhante ao ensino oferecido aos demais estudantes. Em vez de um currículo separado, é essencial garantir atenção especial às suas necessidades, disponibilizar recursos didáticos adequados e incentivar sua participação ativa nas atividades propostas.

A pesquisa apresentada por Nozi e Vitalino (2020) dialoga com os resultados encontrados por Monteiro e Marchi (2023), tendo em vista que ressaltam em seus estudos que os recursos didáticos devem ser adequados, de acordo com as especificidades e necessidades do aluno com TDI. Recursos esses que devem incentivar a sua motivação, aprendizagem e inclusão na escola regular.

Por sua vez, Andreos (2019) desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Sinop (MT). O pesquisador entrevistou a professora da sala regular e o diretor da instituição. Cada um deles relatou as práticas desenvolvidas para trabalhar a aprendizagem e inclusão do aluno com TDI.

A professora da sala regular citou como pontos positivos sobre as suas práticas o respeito com as particularidades de cada aluno e a utilização de técnicas pedagógicas lúdicas que favoreçam a aprendizagem e interação do aluno com TDI, destacando também a cooperação da família. Como pontos negativos da escola, relatou que a superlotação das salas de aulas, a falta de recursos didáticos e de espaço para recreação e a ausência de recursos tecnológicos.

Na entrevista com o diretor, foi ressaltado que a escola busca trabalhar a inclusão do aluno com TDI, tendo o intuito de promover um ensino significativo. Ele destacou ainda que a professora da sala regular e da sala do AEE trabalham em conjunto contribuindo para a aprendizagem do aluno e informou que as ações elaboradas no Projeto Político Pedagógico (PPP) visam promover a inclusão de todos os alunos com deficiência na escola.

Leite (2022), em sua pesquisa intitulada *A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta às pessoas ao longo do tempo*, descreve como objetivo de investigação a análise da estigmatização que as pessoas com deficiência intelectual passaram durante longos períodos da história. Nos estudos bibliográficos esquadri-

nhados pelo autor, observamos que foi analisada toda a evolução histórica da deficiência intelectual na sociedade, na qual foi feita a relação dos períodos históricos com os tipos de preconceitos e estigmas sofridos pelas pessoas com TDI.

Leite (2022) concluiu que, através das leis, decretos, mudanças de hábitos e a efetivação de políticas públicas, as pessoas com deficiência intelectual estão demonstrando o seu potencial e garantindo mais espaços, visto que durante anos foram extintos socialmente, devido ao preconceito e à falta de conhecimento da sociedade.

A pesquisa realizada por Leite (2022) traz dados que corroboram com o que foi relatado por Castro, Boueri e Ferreira (2023), pois observamos em ambas as pesquisas que a elaboração de leis, decretos, convenções e políticas públicas causaram mudanças na maneira de interpretar socialmente a pessoa com deficiência intelectual. Essas mudanças favoreceram a participação do aluno com TDI nas escolas e os direitos legais permitiram a sua inclusão social e escolar.

Esses aspectos relacionam-se com os descritores desta pesquisa (“Trans-torno do Desenvolvimento Intelectual”, “deficiência intelectual”, “prática pedagógica” e “ludicidade”), tendo em vista que para compreendermos o desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas dos professores nas escolas regulares é necessária a presença do aluno com TDI, e a elaboração de leis e decretos foram fundamentais para permitirem o seu acesso no ambiente escolar. Na pesquisa de Andreos (2019), percebemos que as práticas pedagógicas dos professores respeitam a particularidade de cada aluno e buscam atender as suas especificidades. Essa atitude é um reflexo das mudanças nas estruturas curriculares, que são determinadas por leis e decretos e que por sua vez asseguram a inclusão desses alunos.

Na pesquisa *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras*, Silva e Elias (2022) verificam como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, na perspectiva dos responsáveis (família) e dos professores de catorze escolas regulares da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais (MG). Foram entrevistados 42 responsáveis de crianças com TDI e 34 professoras de alunos com TDI. Para análise desta pesquisa, vamos trazer os resultados das entrevistas realizadas com as professoras, que envolveram cinco aspectos: 1) entendimento sobre o processo de inclusão; 2) relação família-escola; 3) dificuldades no processo de inclusão; 4) práticas das professoras dentro da sala de aula; e, 5) dificuldade de aprendizagem.

Sobre (1) o entendimento do processo de inclusão, as professoras compreenderam que o incluir está além de apenas inserir o aluno com TDI na sala regular, sendo necessário que seja feito algo a mais para esses alunos e demonstraram conhecimento teórico do que é a inclusão educacional. A respeito da (2) relação família-escola, os relatos se dividem entre famílias que são presentes na participação do aluno com TDI e famílias que são ausentes e não conseguem dar apoio aos seus filhos com TDI. A presença e ausência da família na vida escolar do aluno com TDI vai afetar o seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem. Quanto (3) às dificuldades do processo de inclusão as professoras elencaram as suas principais dificuldades: elas não conseguem dar atenção igualmente para os alunos com TDI e para o restante da turma; não conseguem conciliar atividades mais individualizadas; falta professores de apoio; falta apoio estrutural pela escola. Em relação (4) às práticas das professoras em sala de aula, constataram a utilização de atividades em duplas ou em grupo e atividades específicas e adaptadas, conforme a necessidade do aluno com TDI. Sobre (5) as dificuldades de aprendizagem do aluno com TDI, relataram que esses alunos apresentam maiores dificuldades na leitura, escrita e em matemática.

Após a análise dos resultados, as autoras Silva e Elias (2022) concluem que é necessário um trabalho integrado nas escolas entre professores, gestores e família. Destacam ainda a importância da articulação de leis e políticas públicas para amparar e subsidiar com eficiência o processo de inclusão dos alunos com TDI nas escolas regulares.

Diante dos resultados apresentados por Andreos (2019) e por Silva e Elias (2022), constatamos que os professores da escola regular reconhecem a importância da implementação de leis e decretos para a inclusão do aluno com TDI, mesmo sendo de estados distintos (MT/MG). Concordaram também que as atividades pedagógicas devem ser adaptadas e específicas conforme a necessidade de cada aluno e destacaram a importância de a família estar presente na escola para a evolução da aprendizagem desses alunos.

Sobre o lúdico, os autores Diniz *et al.* (2021) buscaram compreender como a ludicidade pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Após a análise dos resultados, os autores concluíram que o processo de inclusão escolar, apoiado na mudança pragmática da práxis ensino/aprendizagem por meio da ludicidade, é uma das possibilidades para melhorar o processo de

inclusão e da aprendizagem dos alunos com TDI e o professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento da prática lúdica.

A partir da pesquisa de Diniz *et al.* (2021), podemos fazer uma associação com um dos objetivos traçados nesta pesquisa, no qual pretendemos verificar os conhecimentos dos professores sobre as práticas pedagógicas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem do aluno com TDI na escola regular. Em relação a isso, Diniz *et al.* (2021) constataram que a ludicidade é uma prática pedagógica que vai influenciar de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

Em aspectos gerais, as pesquisas apontam um olhar para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão do aluno com TDI nas escolas regulares, mostram a realidade escolar que eles vivenciam e o reflexo das práticas pedagógicas realizadas com esses alunos. Como pontos essenciais, destacamos: 1) as pesquisas que abordaram sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mostraram-se relevantes para o ensino-aprendizagem do aluno com TDI, apesar de os professores encontrarem muitas dificuldades e barreiras nas escolas, buscaram estratégias para superar os desafios encontrados; 2) observamos a participação e inclusão do aluno com TDI na escola regular; e, 3) no processo de busca dos estudos que investigam sobre deficiência intelectual e práticas pedagógicas lúdicas com o aluno com TDI, foi possível verificar poucas investigações sobre o tema.

Com o intuito de ampliar e aprofundar as pesquisas em torno das práticas pedagógicas lúdicas dos professores no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI no Ensino Fundamental Anos Iniciais, dispomos de um caminho metodológico que irá guiar cada passo do estudo, a fim de expandir o olhar para o trabalho da ludicidade na prática profissional dos professores.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDI

5.1 Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade de Ensino Básica Vereador Raimundo Romualdo, localizada na Avenida 4, número 18, quadra 2, no bairro do Maio-bão, no município de Paço do Lumiar (MA), onde se encontra matriculada uma aluna com deficiência intelectual, no turno matutino. A escolha se deu por ser uma escola regular do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino (RME), por ter uma aluna com deficiência intelectual matriculada no turno matutino e pelo interesse de conhecer as práticas pedagógicas lúdicas dos professores com alunos com deficiência intelectual do município de Paço do Lumiar.

A UEB Vereador Raimundo Romualdo atende alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental Anos Iniciais nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, está funcionando no prédio anexo do Centro Universitário de Ensino Superior Franciscano (UNI-ESF), por isso a fachada da escola não está identificada com o nome Vereador Raimundo Romualdo.

Em relação à estrutura física, a instituição possui 29 salas de aula (sendo 13 turmas matutinas e 16 turmas vespertinas), uma pequena área de vivência, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala administrativa (direção), uma coordenação, uma sala de recursos multifuncionais (SRM) e quatro banheiros. O prédio possui dois andares: no primeiro estão as salas do 1º ao 3º ano e no segundo são as salas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A escola tem matriculados 687 alunos no total; destes, 78 são matrículas de alunos com deficiência. Estes, por sua vez, distribuem-se em 37 estudantes do turno matutino e 41 do vespertino. Destacamos a matrícula de uma aluna com TDI no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais do turno matutino. O grande quantitativo de alunos se deu pela união das escolas Poeta Gonçalves Dias (CAIC) e Vovó Filuca à UEB Vereador Raimundo Romualdo.

Quanto à equipe pedagógica, a instituição possui: 1 diretora, 1 diretora adjunta, 2 coordenadoras (1 do turno matutino e 1 do turno vespertino), 4 funcionários administrativos, 5 auxiliares, 4 da área da limpeza, 4 merendeiras, 2 auxiliares de cozinha, 4 agentes de portaria (2 para cada turno), 1 intérprete de libras, 10 tutores e 19

professores. Estes são 13 da sala regular, 2 professores do planejamento (PL), 3 da sala de recursos e 1 professor alfabetizador.

A escola desenvolve projetos transversais e eventos voltados aos temas de ações de educação ambiental, ações de educação em direitos humanos e ações de educação para as relações étnico-raciais.

Na Figura 1, abaixo, apresentamos a fachada do anexo do UNIESF, onde funciona a UEB Vereador Raimundo Romualdo.

Figura 1 – Fachada do anexo do UNIESF, onde funciona a UEB Vereador Raimundo Romualdo



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

5.2 Metodologia da pesquisa

5.2.1 Tipo de estudo

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, entendendo-a como uma forma a se chegar aos objetivos traçados e alcançar respostas para as perguntas norteadoras elaboradas para guiar esta trajetória, juntamente com os métodos e procedimentos que contribuíram para o seu desenvolvimento. Para Gil (2002, p. 20) a pesquisa pode ser definida como “[...] um procedimento racional que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Ao pensarmos em compreender como as práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores podem colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI da sala comum do ensino regular, não podemos descartar o ambiente escolar como um construtor da formação e inclusão do aluno com TDI. Para

compreendermos as barreiras que acontecem entre essa relação, aparecem indagações que precisam de respostas e nessa busca a pesquisa nos proporciona conhecimentos apoiados em procedimentos capazes de nos dar confiabilidade nos resultados e responder perguntas fundamentadas no método científico (Prodanov; Freitas, 2013).

Pereira (2019, p. 11) refere-se à pesquisa em educação como um “[...] agir intencionalmente, é uma ação social que requer outro tipo de conhecimento, o qual diz respeito à relação e incorporação de teorias e práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas”. As metodologias, por sua vez, “[...] não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais para agregar pesquisadores das universidades com pesquisadores da educação básica” (idem).

Conforme Lakatos e Marconi (2017, p. 91), o método científico é definido como:

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A investigação dessa pesquisa foi de natureza aplicada, pois está caracterizada por seu interesse prático em que seus resultados são aplicados na resolução de um problema (Lakatos; Marconi, 2002). A pesquisa aplicada, segundo Gil (2008a, p. 26), tem como característica: “[...] o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”.

Na pesquisa aplicada, o investigador é movido para fins práticos com a intenção de solucionar um problema. Nessa visão, a pesquisa teve como proposta verificar as ações pedagógicas lúdicas dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI, buscando estratégias que contribuem para a inclusão desses alunos (Bervian; Cervo, 1996).

Em relação ao objetivo a pesquisa foi exploratória, pois pode apresentar um planejamento flexível, permitindo o estudo sob diferentes ângulos e aspectos (Prodanov; Freitas, 2013). De acordo com Pereira (2019, p. 28), a pesquisa do tipo exploratória pretende “examinar/explorar um fenômeno que ainda é pouco conhecido pelo pesquisador, permitindo a sua familiarização”.

Para Lakatos e Marconi (2002, p. 85) a pesquisa exploratória é definida como:

[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

O método de abordagem utilizado na pesquisa foi qualitativo, que para Prodanov e Freitas (2013, p. 70) significa:

[...] a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente, sendo subjetivo ao objeto de estudo e visando descrever e decodificar de forma interpretativa o problema pesquisado (Gil, 2008a).

Assim, para Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 158), pesquisar qualitativamente é “[...] analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado”.

Diante desses conceitos, o interesse em realizar esta pesquisa objetiva o contato direto com as práticas pedagógicas lúdicas dos professores no processo de ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos com TDI no contexto da escola regular UEB Vereador Raimundo Romualdo.

Além de realizar uma pesquisa aplicada e qualitativa, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de intervenção do tipo pedagógica. Para a realização da pesquisa bibliográfica, esta pesquisadora fez um levantamento das obras que já foram publicadas a fim de refletir e escrever sobre o que pesquisou, na busca de aprimorar os seus conhecimentos teóricos (Souza, 2021).

Lakatos e Marconi (2003, p. 183) orientam que: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, analisar estudos teóricos que já foram desenvolvidos de acordo com a problematização da presente pesquisa torna-se indispensável, pois os conhecimentos serão agregados e construídos.

A pesquisa de intervenção do tipo pedagógica foi utilizada como procedimento metodológico para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. Damiani *et al.* (2013, p. 58) afirmam que esta pesquisa consiste em:

[...] investigações que envolvem planejamento e implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A vantagem desse tipo de pesquisa é ter como finalidade a contribuição para a solução de um problema prático e promover melhorias no sistema de ensino ou avaliar inovações. Para Pereira (2019, p. 105), “[...] a pesquisa do tipo intervenção pedagógica assume a prática educativa como objeto de estudo visando a sua qualificação e a produção de conhecimento prático”.

Os métodos de intervenção e de avaliação da intervenção da pesquisa de intervenção do tipo pedagógica podem ser divididos em dois momentos. Conforme Damiani *et al.* (2013, p. 62),

O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. No caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas [...]. O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Aqui, o pesquisador deve apresentar esses instrumentos justificando seu uso a partir de ideias provenientes da teoria metodológica. A descrição desses instrumentos, bem como a justificativa para seu uso, assemelha-se às incluídas em qualquer tipo de pesquisa empírica.

O método de avaliação da intervenção que utilizamos foi a parte investigativa da pesquisa, na qual foram descritos os instrumentos de coleta e análise de dados.

Para melhor explicar o percurso metodológico desta pesquisa, apresentamos o Quadro 3.

Quadro 3 – Classificação metodológica da pesquisa

Quanto à natureza	Pesquisa Aplicada
Quanto à abordagem	Pesquisa Qualitativa
Quanto aos procedimentos	Pesquisa de Bibliográfica; Pesquisa de Intervenção Pedagógica
Quanto aos objetivos	Pesquisa Exploratória
Quanto aos instrumentos de coleta de dados	Pesquisa realizada por meio de observação, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionário fechado do tipo SIM e NÃO.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.2.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 2 professoras da sala comum, 1 tutora e 2 professoras da sala de recursos multifuncionais (SRM) que mantém contato com a aluna com deficiência intelectual (matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola regular Vereador Raimundo Romualdo). O critério de seleção da referida escola levou em consideração os seguintes critérios: 1) ser da rede municipal; 2) ser da rede regular de ensino; 3) ter aluno com deficiência intelectual matriculado e frequente na escola; e, 4) ter professores da sala comum, da sala de recursos multifuncionais (SRM) e tutores que trabalham com alunos com TDI.

Conforme mencionado na subseção 5.2, a escola pesquisada conta com 687 matrículas no seu total de alunos. Entre eles, apenas uma aluna tem diagnóstico e laudo de deficiência intelectual. O corpo docente que trabalha diretamente com a aluna é: duas professoras da sala comum, uma tutora (sala comum) e duas professoras da SRM.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, determinamos os seguintes critérios de inclusão: 1) ser professor da sala comum da rede regular de ensino do Ensino Fundamental Anos Iniciais; 2) ser professor da sala de recursos multifuncionais (SRM); 3) ser tutor; 4) ser professor efetivo ou contratado; e, 5) ter contato com aluno com deficiência intelectual. O profissional da escola selecionada deveria cumprir pelo menos um dos requisitos.

Os critérios de exclusão da pesquisa foram: 1) não cumprir com ao menos um dos critérios de inclusão; 2) estar em processo de aposentadoria ou redução de carga horária; e, 3) recusa em participar da pesquisa.

5.2.3 Procedimentos para a coleta de dados

A investigação desta pesquisa foi permeada pela abordagem qualitativa. Esta pesquisadora teve contato com o ambiente investigado, utilizando a observação, análise, interpretação e descrição do seu objeto de estudo, realizando o levantamento dos dados, através de entrevistas semiestruturadas e questionário fechado do tipo SIM e NÃO feito com as professoras da sala comum, SRM e com a tutora.

O percurso desta pesquisa definiu-se em etapas que se complementam e se inter-relacionam permitindo ao final desse processo, realizar o levantamento de

dados, analisar o alcance dos objetivos e a construção do produto. Visou também em atender os princípios e as perspectivas do Mestrado Profissional e os anseios desta pesquisadora em contribuir com as professoras da UEB Vereador Raimundo Romualdo na prática das atividades lúdicas com os alunos com TDI.

No período de maio até outubro de 2023 foram cumpridas as disciplinas referentes aos campos teóricos que fundamentaram a formação do mestrado no PPGEED. Juntamente ao período citado iniciamos a revisão de literatura e o Estado da Questão sobre o tema da presente pesquisa, selecionando e catalogando o referencial teórico que contribuiu para análises e reflexões do trabalho.

No mês de abril de 2024 ocorreu a pré-qualificação do projeto de pesquisa, e após aprovação foram refeitos alguns itens sugeridos pela banca avaliadora e o aprimoramento do processo metodológico da pesquisa. Em agosto de 2024, esta pesquisadora começou a verificar as possibilidades de realizar a investigação em escolas e municípios do estado do Maranhão.

Em setembro de 2024, começamos a amadurecer a ideia de realizar a pesquisa no município de Paço do Lumiar, cidade próxima de São Luís, capital do Maranhão. Com o intuito de pesquisar a realidade das escolas desse município, passamos a analisar todo o contexto que tornaria viável nosso acesso à escola escolhida. Por ser uma cidade que fica a 45 minutos de São Luís, tivemos que analisar o tempo e custo para fazer o deslocamento até o local.

Em novembro de 2024, esta pesquisadora apresentou o projeto de dissertação para a banca de qualificação dos professores do PPGEED, tendo sido aprovada. Logo após, em janeiro de 2025 entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Paço do Lumiar solicitando a autorização para realizar a pesquisa neste município.

Em fevereiro de 2025, a solicitação foi deferida, autorizando o desenvolvimento da pesquisa no município de Paço do Lumiar (MA). Após a autorização, a Supervisão de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) da SEMED fez a triagem das escolas de Paço do Lumiar que tivessem alunos com deficiência intelectual matriculados. Esse processo foi um pouco demorado, pois os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual também apresentavam o transtorno do espectro autista (deficiência múltipla), o que não constava no escopo desta pesquisa.

Em março de 2025, a secretária do SAEE identificou na UEB Vereador Raimundo Romualdo um aluno com deficiência intelectual devidamente matriculado.

Com a especificação da escola, entramos em contato pelo celular com a coordenadora do turno matutino para nos apresentarmos e conhecermos a escola.

No dia 26 de março, esta pesquisadora se deslocou até a escola, onde se apresentou para equipe pedagógica e entregou o projeto de pesquisa, a Carta de apresentação do programa PPGEEB (Anexo A) e o documento da SEMED de Paço do Lumiar autorizando a realização da pesquisa (Anexo B).

Em abril de 2025, esta pesquisadora juntamente com sua orientadora Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu nos reunimos na SEMED de Paço do Lumiar para apresentar o projeto de pesquisa para a equipe do SAEE e para os representantes da escola Vereador Raimundo Romualdo.

Após essa apresentação, tivemos o segundo contato com as professoras da sala comum e com a tutora, profissionais que trabalham diretamente com a aluna com TDI. Depois, entramos em contato com as professoras da SRM. Todas participaram do processo da pesquisa.

De abril a maio de 2025, realizamos a etapa da observação com registro no diário de bordo, das práticas lúdicas desenvolvidas pelas professoras da sala comum, a tutora e as professoras da SRM, que especificamente trabalham com a aluna com deficiência intelectual. Neste mesmo período as professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e realizamos as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com cada uma delas, tendo resultados condizentes com os objetivos traçados nesta pesquisa.

Após a análise dos resultados da entrevista semiestruturada, foi possível identificar por meio das respostas obtidas pelas professoras que tipos de atividades lúdicas seriam relevantes para a realização da intervenção do tipo pedagógica com as professoras participantes. A partir dessa análise, foi possível a elaboração do planejamento da oficina pedagógica de práticas lúdicas, para apresentar a proposta de intervenção e convidá-las para participarem desse processo de construção e criatividade.

Aceita a proposta, em junho de 2025 foi realizada a intervenção do tipo pedagógica com as professoras participantes. Estruturamos uma oficina pedagógica de práticas lúdicas, dando a possibilidade de criar recursos e materiais que visam colaborar com o ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Neste mesmo período, após a realização da intervenção, foi aplicado um questionário fechado do tipo SIM e NÃO (Apêndice C) com as professoras participantes e a tutora. O questionário teve como

objetivo avaliar a prática de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI.

Esta etapa foi essencial para a realização da pesquisa, pois a partir das criações feitas pelas professoras participantes foi possível construir o produto educacional da pesquisa. Este foi materializado em um Livro Interativo com 8 atividades (2 de matemática, 4 de linguagem, 1 sensorial, 1 de pareamento) para o ensino dos alunos com TDI, considerando a ludicidade na prática pedagógica dos professores e as orientações para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

Este produto foi construído para colaborar com as práticas lúdicas das professoras e a tutora da UEB Vereador Raimundo Romualdo do município de Paço do Lumiar (MA) participantes da pesquisa. Além disso, acreditamos que é relevante para toda a comunidade escolar, visto que está direcionado ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDI.

5.2.4 Instrumentos para coleta de dados

A escolha dos instrumentos para a coleta dos dados que foram determinados para esta pesquisa está fundamentada no alcance dos objetivos estabelecidos. Para o levantamento de dados foram utilizados os seguintes instrumentos científicos: 1) Observação com registro no diário de bordo; 2) Entrevista semiestruturada (Apêndice B); e 3) Questionário fechado do tipo SIM e NÃO (Apêndice C).

Os instrumentos utilizados contribuíram para a obtenção e o levantamento de dados de cada objetivo específico que foi estabelecido para esta pesquisa. Na sequência, relacionamos o objetivo ao instrumento de coleta de dados.

a) Verificar os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI que os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores possuem.

Para tal objetivo, foi realizada primeiramente a observação das práticas pedagógicas lúdicas das professoras da sala comum, SRM e da tutora, desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A observação, segundo Lakatos e Marconi (2018, p. 103), é definida como a “[...] participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo

ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Na aproximação entre o observador e o objeto de estudo, a observação permitiu uma proximidade com as professoras participantes e a tutora. Para que tivéssemos mais precisão nas situações observadas, utilizamos o diário de bordo, que permitiu o registro descritivo completo dos fatos e acontecimentos observados.

Após a observação, foi elaborada e aplicada a entrevista semiestruturada (Apêndice B) com as professoras participantes e a tutora. Antes da realização da entrevista, esta pesquisadora conversou individualmente e apresentou a leitura do TCLE (Apêndice A) com cada uma delas.

Com o consentimento das professoras da sala comum, SRM e da tutora em participarem da pesquisa, foi realizada a entrevista de maneira presencial e/ou virtual, conforme a disponibilidade de horário de cada uma delas. Para Gressler (2003, p. 164), a entrevista significa “[...] uma conversação com o propósito de obter informações para uma investigação, envolvendo duas ou mais pessoas. Contudo, não é somente uma simples conversa orientada para um objeto definido”.

b) Identificar como os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores desenvolvem e/ou implementariam suas práticas pedagógicas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI.

Para este objetivo foi realizada a observação de como as professoras e a tutora participantes desenvolviam suas práticas lúdicas com a aluna com TDI no seu processo de ensino-aprendizagem na sala de aula comum e na SRM. Para Gil (2008a), a realização da observação em uma pesquisa se constitui como um elemento fundamental, pois desempenha um papel imprescindível na fase da coleta de dados, sendo considerada como um método de investigação.

Além da observação, foi realizada a entrevista semiestruturada (Apêndice B) com um roteiro de perguntas abertas, permitindo que as professoras e a tutora falassem de maneira espontânea sobre as práticas lúdicas trabalhadas com a aluna com TDI na turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da UEB Vereador Raimundo Romualdo.

Gil (2002) destaca que a entrevista semiestruturada, também permite que o entrevistador retome a questão original ao perceber desvios, ao passo que o entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado. Em cada

etapa da entrevista buscamos compreender cuidadosamente as respostas e as expectativas das professoras e da tutora, dialogando e identificando as suas necessidades para a aplicação de práticas pedagógicas lúdicas no ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

Com os dados levantados nas entrevistas semiestruturadas foi possível planejar e elaborar uma oficina pedagógica, para mediar colaborativamente as professoras e a tutora na construção de recursos lúdicos para o ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

c) Mediar, de forma colaborativa com os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores a construção de práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

A fim de atingir este objetivo, primeiramente fizemos a análise dos dados obtidos na entrevista semiestrutura realizada com as participantes da pesquisa. Após a análise, identificamos os principais anseios, desafios e dificuldades encontrados pelas professoras e tutora para o desenvolvimento das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI, também detectamos os tipos de atividades que eram necessárias para serem trabalhadas na realidade da escola Vereador Raimundo Romualdo.

A partir dessa análise, planejamos e elaboramos a proposta de uma intervenção pedagógica a ser realizada com as professoras e com a tutora. Esta intervenção aconteceu no formato de uma oficina pedagógica, que teve como objetivo elaborar de forma colaborativa recursos pedagógicos lúdicos para serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Posteriormente, as atividades elaboradas na oficina iriam fazer parte do produto desta pesquisa.

Tendo sido feito o planejamento da proposta da oficina pedagógica, esta pesquisadora conversou individualmente com as professoras e com a tutora para convidá-las a fazerem parte desse momento. Após o convite, todas as professoras e a tutora concordaram e demonstraram bastante interesse em participar.

No dia da oficina pedagógica, a pesquisadora iniciou a mediação fazendo algumas orientações e disponibilizou diferentes materiais para a confecção dos recursos pedagógicos lúdicos que na sequência foram criados pelas professoras e pela tutora.

Cada etapa realizada neste objetivo, foi descrita e detalhada explicando o passo-a-passo da elaboração dos recursos pedagógicos lúdicos realizada pelas professoras e pela tutora.

d) Avaliar a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores junto aos alunos com TDI após a intervenção pedagógica.

Para avaliar de que forma a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI, esta pesquisadora solicitou no final da intervenção pedagógica que as professoras e a tutora participantes respondessem um questionário com 5 perguntas fechadas do tipo SIM e NÃO (Apêndice C).

A escolha da aplicação do questionário ocorreu por ser uma técnica de investigação, formada por um conjunto de perguntas que são submetidas a um grupo de pessoas com o objetivo de coletar informações (Gil, 2008b).

Esta avaliação teve como objetivo, compreender a opinião das professoras e da tutora sobre como cada uma delas passou a compreender o uso das práticas pedagógicas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI, após vivenciarem na prática a construção de recursos pedagógicos lúdicos para serem utilizados com esses alunos na sala de aula. Todas as professoras e a tutora responderam ao questionário, sendo suas respostas relevantes para a análise e os resultados desta pesquisa.

e) Construir, de forma colaborativa, um livro interativo com práticas pedagógicas lúdicas que venha apoiar o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

Para cumprir este objetivo, realizamos a oficina de construção de recursos lúdicos junto às participantes da pesquisa. A partir da elaboração dos recursos lúdicos produzidos nesta oficina e direcionados ao ensino-aprendizagem do aluno com TDI, foi possível a construção do livro interativo (Apêndice E).

Para a construção do livro interativo, a seleção das atividades foi realizada pela pesquisadora que se fundamentou nos resultados apresentados na oficina pedagógica, mas também associada aos dados obtidos com a análise da entrevista semi-estruturada. Este produto apresenta sugestões de atividades lúdicas para o professor ensinar alunos com TDI, permitindo uma interação mais dinâmica no seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2020), desenvolver um trabalho lúdico no ensino-aprendizagem dos alunos com TDI proporciona um desenvolvimento significativo e mais inclusivo na prática da sala de aula, sendo uma ferramenta pedagógica que estimula o interesse nas atividades e na socialização.

5.2.5 Análise de dados

Os dados que constam nas entrevistas semiestruturadas e no questionário do tipo SIM e NÃO foram analisadas por meio das frequências das respostas dos participantes e estruturadas por meio de gráficos. Esses dados foram interpretados à luz do aporte teórico que fundamentou a pesquisa e contribuiu para o planejamento da proposta de intervenção realizada juntamente às professoras participantes e à tutora.

Na abordagem qualitativa, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é constituída de variadas técnicas. Nela busca-se a descrição comunicativa do fenômeno social investigado, por meio de falas ou textos, e é constituída por procedimentos que visam aos levantamentos de indicadores.

Seguindo a análise proposta por Bardin (2016), foi possível fazer a inferência dos dados interpretados através da organização dos termos em categorias e subcategorias, identificados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes da pesquisa.

5.2.6 Riscos e benefícios

A presente pesquisa não ofereceu altos riscos aos participantes, exceto a possibilidade de um desconforto emocional leve ou eventual constrangimento, caso algum participante se sentisse constrangido ao relatar suas experiências durante a aplicação dos instrumentos da coleta de dados. Ressaltamos que a aplicação desses instrumentos foi realizada diretamente pela pesquisadora, respeitando a participação voluntária, com o consentimento livre e esclarecido. Em cada etapa da coleta de dados houve o devido cuidado e respeito à integridade dos participantes.

Quanto aos benefícios, constatamos que a pesquisa contribuiu com o trabalho das professoras da sala comum/sala de recursos multifuncional (SRM)/Tutores

da UEB Vereador Raimundo Romualdo, pois verificaram que a ludicidade é uma prática que colabora para a aprendizagem do aluno com TDI e promove a participação, interesse e socialização desses alunos.

Os benefícios da pesquisa também se estenderam à equipe pedagógica da UEB Vereador Raimundo Romualdo, que ficaram motivados em desenvolver e promover projetos de oficinas pedagógicas voltadas para os professores e tutores, incentivando a elaboração de recursos lúdicos para serem trabalhados com todos os alunos.

5.2.7 Impactos esperados

Esperamos que esta pesquisa contribua para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelos professores da sala comum, da sala de recursos multifuncional (SRM) e tutores do Ensino Fundamental Anos Iniciais que ensinam alunos com TDI. Para o desenvolvimento destas práticas, elaboramos de maneira colaborativa um livro interativo (Apêndice E) para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Nele apresentamos oito atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelas professoras e pela tutora participantes da pesquisa durante a realização de uma oficina pedagógica.

Apresentamos o livro interativo como ferramenta lúdica que possui atividades de linguagem, matemática, pareamento e sensorial, que permitem ao aluno com TDI interagir e aprender de forma prazerosa e divertida.

5.2.8 Considerações éticas

Para a realização da pesquisa, foram adotados procedimentos éticos com o objetivo de resguardar tanto a pesquisadora quanto as profissionais envolvidas no estudo com o intuito de garantir o sigilo e preservar a identidade delas.

Primeiramente, buscou-se juntamente com a SEMED de Paço do Lumiar a autorização para a realização da pesquisa na UEB Vereador Raimundo Romualdo. Com a liberação da SEMED – Paço do Lumiar, pudemos iniciar o processo de investigação da pesquisa.

Para a aplicação dos instrumentos da coleta de dados, disponibilizamos às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mediante o qual

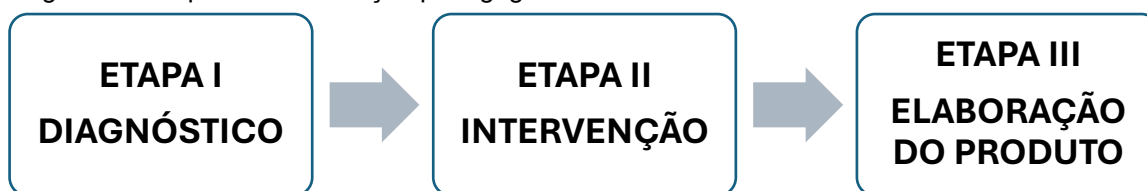
foram colhidas as assinaturas e guardadas. Ainda, foi informado que em qualquer etapa da pesquisa as participantes poderiam se retirar sem nenhum prejuízo ou constrangimento em decorrência desta ação.

Após o cumprimento de todas as etapas deu-se início ao processo de coleta de dados com aplicação dos instrumentos e posterior análises.

5.2.9 Etapas da Intervenção

Para a elaboração desta etapa da pesquisa foram seguidos alguns critérios fundamentados na metodologia e técnicas empregadas ao longo desenvolvimento deste estudo. O trabalho de intervenção pedagógica se dividiu em três etapas, sendo: diagnóstico, intervenção e elaboração do produto, conforme Figura 2.

Figura 2 – Etapas da intervenção pedagógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Etapa I - Diagnóstico

A etapa do diagnóstico constitui um momento essencial da pesquisa, pois é a partir dela que a pesquisadora pode aprofundar a compreensão do objeto de estudo, tanto em sua dimensão teórica quanto na realidade em que se insere.

Na proposta apresentada, essa fase caracterizou-se pela aproximação e familiaridade da pesquisadora à escola investigada e aos atores participantes. Foi realizada a análise dos documentos da escola que forneceram dados para a caracterização do campo de pesquisa. Para a coleta de dados, os procedimentos da observação, registro e entrevista foram executados de forma condizente com objetivos propostos e subsidiaram informações relevantes para o planejamento da etapa seguinte.

Etapa II – Intervenção

Com os procedimentos e diagnóstico realizados, partimos para a intervenção pedagógica que se efetivou em algumas etapas. Primeiramente, após a análise

das observações e das entrevistas feitas com as professoras e a tutora, estruturamos a intervenção pedagógica.

No segundo momento, realizamos a intervenção que aconteceu no formato de uma oficina pedagógica. Nesta etapa, foi construído pelas professoras e tutora materiais lúdicos para serem aplicados com os alunos com TDI. Cada participante desenvolveu seu material, conforme a necessidade da realidade escolar e baseada nas respostas dadas nas entrevistas.

No terceiro momento, cada participante apresentou o material confeccionado que resultou na elaboração do produto desta pesquisa. Após a apresentação foi realizada uma discussão e reflexão acerca da oficina, propiciando momentos em que as participantes compartilharam suas experiências e expuseram suas percepções sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

Para finalizar esta etapa, aplicamos um questionário fechado com o objetivo de avaliar a prática das professoras e tutora sobre a aplicação de atividades lúdicas na sala de aula com alunos com TDI.

Etapa III – Elaboração do produto

A etapa de conclusão consistiu na elaboração do produto da presente pesquisa, que se deu a partir da intervenção pedagógica realizada com as professoras e a tutora, assim materializado em um livro interativo (Apêndice E) que apresenta sugestões de atividades lúdicas.

O livro interativo está composto por oito atividades divididas na área da linguagem, matemática, pareamento e sensorial, destinadas aos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais que tenham alunos com TDI. Neste sentido, esse produto lúdico permite que a aprendizagem desses alunos aconteça de forma interativa e prazerosa.

5.3 Análise e interpretação de dados

Nesta seção apresentamos os resultados das análises e discussões dos dados coletados na pesquisa, com o propósito de responder aos objetivos que nortearam a investigação, a saber: 1) Verificar os conhecimentos sobre as práticas peda-

gógicas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI que os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores da UEB Vereador Raimundo Romualdo possuem; 2) Identificar como os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores desenvolvem e/ou implementariam suas práticas pedagógicas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI; 3) Realizar a mediação, de forma colaborativa com os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores, a construção de práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI; 4) Avaliar a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores junto aos alunos com TDI após a intervenção pedagógica; e, 5) Construir, de forma colaborativa, um livro interativo com práticas pedagógicas lúdicas que venha apoiar o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

A partir desse pressuposto, organizamos a análise dos dados em quatro subseções. A subseção 1 apresenta o perfil das professoras e da tutora participantes em relação às suas formações, tempo de atuação na educação, atuação na escola, desafios da sala de aula ao ter uma aluna com TDI e as estratégias de ensino. Na subseção 2, tratamos acerca do conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas aplicadas pelas professoras e a tutora participantes em relação ao ensino-aprendizagem do aluno com TDI. Na subseção 3, denominada desenvolvimento de práticas lúdicas, buscamos identificar como as professoras e a tutora participantes desenvolvem as suas práticas lúdicas com os alunos com TDI, compreendendo o planejamento dessas atividades, os desafios de aplicar essas práticas e a sua utilização para estimular a aprendizagem e a participação do aluno com TDI. Na subseção 4, descrevemos a intervenção realizada com as professoras e a tutora participantes para a elaboração de recursos pedagógicos lúdicos que contribuam com as suas práticas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI.

A abordagem de análise de dados foi feita de forma qualitativa, pois permitiu à pesquisadora ter contato direto com o ambiente e com o objeto pesquisado (Prodanov; Freitas, 2013). Para a interpretação sistemática da análise das entrevistas semiestruturadas nos fundamentamos na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016), seguindo as fases da pré-análise para a avaliação do material, a exploração do conteúdo com a codificação das respostas e definição das unidades de significado

e, por fim, o tratamento dos resultados com inferências e interpretações a partir da categorização dos dados.

Para a coleta dos dados foram utilizados alguns instrumentos como a observação, a entrevista semiestruturada e o questionário fechado do tipo SIM e Não, que foram respondidos pelas professoras da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutora, de forma presencial. Dentre os instrumentos, a entrevista semiestruturada foi a que mais forneceu dados para os questionamentos levantados na pesquisa, tendo sido elaborada com perguntas abertas e permitindo o contato direto da pesquisadora com as professoras participantes e a tutora.

Para Gressler (2003), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador reconhecer pontos significativos do entrevistado, não sendo apenas uma simples conversa, mas sim uma conversa orientada na busca de informações que respondam os objetivos.

A entrevista semiestruturada realizada com as professoras e a tutora foi organizada com perguntas abertas e norteadas pelos objetivos específicos da pesquisa. Organizamos a entrevista em cinco partes: dados de identificação; experiência profissional; conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas; desenvolvimento de práticas pedagógicas; e, construção colaborativa de práticas lúdicas. Em cada etapa foram realizadas perguntas direcionadas para a coleta dos dados a serem investigados, posteriormente sendo as respostas lidas e transcritas selecionando os relatos que mais predominavam e relacionavam com os objetivos da pesquisa.

A seleção das professoras e da tutora seguiu os critérios de inclusão e exclusão descritos anteriormente neste trabalho, por isso a amostra final contou com a participação de 4 professoras e 1 tutora, sendo 2 professoras da sala comum e 2 da Sala de Recurso Multifuncional (SRM). A escola atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, entretanto a pesquisa foi desenvolvida na sala do 3º ano do turno matutino da sala comum, pois era a série que estudava a aluna com TDI e na sala recurso multifuncional (SRM).

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para responder a entrevista, o questionário e participar da intervenção pedagógica. Todas as participantes foram colaborativas com a pesquisa.

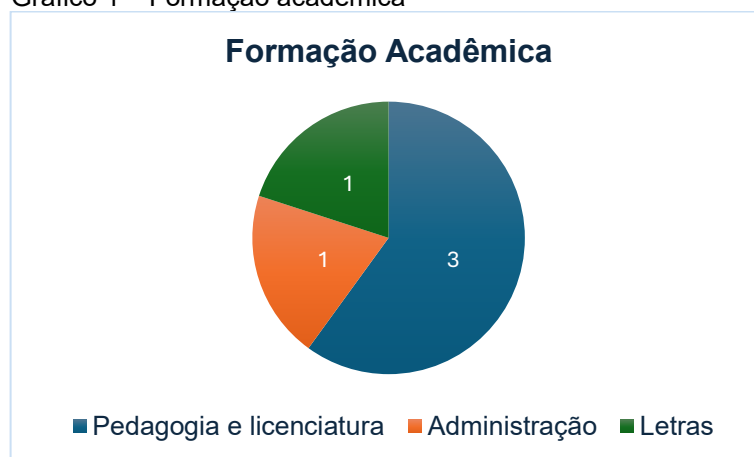
A fim de manter a ética e preservar a identidade, as participantes foram identificadas por letras do alfabeto de forma arbitrária, evitando referência direta aos seus nomes ou seus dados pessoais. Portanto, foi atribuído a cada participante a letra

P (de professora), seguida de uma letra do alfabeto, ficando identificadas da seguinte forma: PA (Professora A), PB (Professora B), PC (Professora C) e assim sucessivamente. A seguir detalhamos a caracterização das professoras e tutora fazendo a apresentação em formato de gráficos, com posterior análise e comentários sobre os dados coletados.

Nesta etapa compreendemos a formação acadêmica, formação na educação especial, tempo de atuação na área da educação, atuação na escola, desafios da rotina e as estratégias de ensino utilizadas por cada uma das professoras e tutora entrevistadas.

No Gráfico 1 apresentamos as informações sobre a formação acadêmica das professoras e da tutora participantes.

Gráfico 1 – Formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre as professoras participantes da pesquisa, 3 possuem graduação em pedagogia e outra licenciatura, 1 têm formação em administração e 1 em letras. Nesse quesito, é importante ressaltar que apenas uma das professoras não era concursada, sendo contratada pela SEMED de Paço do Lumiar.

Todas as professoras apresentam formação superior para o exercício da docência na educação básica como previsto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 e na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

A fim de conhecer melhor o perfil acadêmico das professoras participantes, questionamos quanto à formação na área da educação especial. Os resultados apontam que 100% das professoras participantes tem formação na área da educação especial, sendo em nível de pós-graduação ou de formações oferecidas pela SEMED

de Paço do Lumiar. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, defende que os professores da SRM, que são responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os da sala comum devem receber formação inicial e continuada, visando garantir práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas nas escolas (Brasil, 2008b).

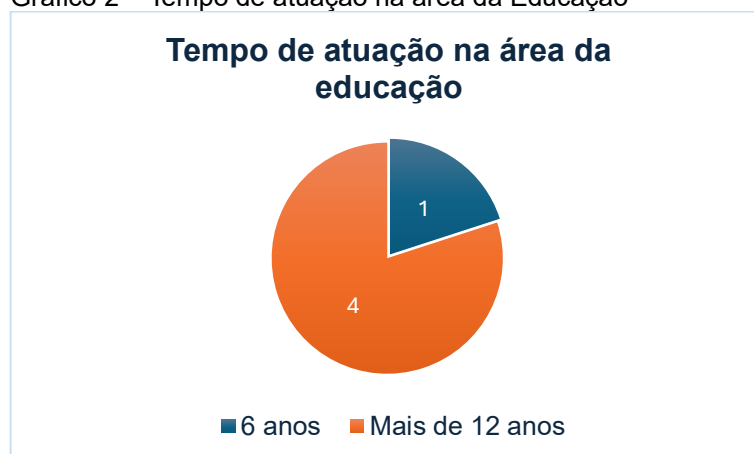
Para Tardif (2014), a formação do professor deve ser concebida como um processo contínuo, que não se encerra na formação inicial, mas se estende ao longo de toda sua prática, articulando os saberes teóricos e experienciais. As professoras e a tutora demonstraram durante a entrevista a importância de participar de cursos e formações, pois ajudam na ampliação dos seus conhecimentos.

Sobre esse aspecto, a professora C aponta: *“Participar das formações é muito válido e interessante, porque nos ajuda a ter mais conhecimentos e a lidar com a rotina da sala de aula”* (PC). Com esse relato destacamos a importância de participar das formações e como os conhecimentos adquiridos contribuem para a rotina de sala de aula e na relação professor/aluno.

No decorrer do diálogo com as participantes no momento da aplicação da entrevista foi relatado que a SEMED de Paço do Lumiar está sempre realizando formações continuadas para toda rede de ensino do município, abordando diferentes assuntos da área da educação. Para Bordin e Scheid (2019), os saberes dos professores não estão prontos e acabados, pois são construídos ao longo da sua caminhada e o acesso aos conhecimentos são imprescindíveis, pois o processo da aprendizagem é dinâmico, social e interativo.

Com a finalidade de entender melhor as professoras e a tutora participantes, questionamos sobre o tempo de atuação no campo da educação. Obtivemos os dados apresentados no Gráfico 2, de acordo com as respostas.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na área da Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos dados pesquisados, 4 participantes atuam há mais de 12 anos na área da educação e 1 está há 6 anos nessa prática. Esse dado nos mostra que mais da metade das participantes apresenta um acúmulo de experiências na docência. Tardif (2014) conceitua esses saberes como saberes experienciais, ou seja, são aqueles construídos pelos professores através da prática, da convivência com os alunos, da mediação com os conteúdos e da interação com outros profissionais. Para o autor os professores constroem, ao longo da sua trajetória profissional, um importante repertório de saberes experienciais que são originadas da prática diária da sala de aula.

Para entender a atuação das professoras nos diferentes espaços educacionais da UEB Vereador Raimundo Romualdo, perguntamos em qual contexto elas estão inseridas dentro da escola. De acordo com as respostas construímos o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Atuação das professoras na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As professoras e tutora investigadas desenvolvem suas práticas pedagógicas em turmas diferentes. Temos 2 que corresponde as professoras da sala comum, 2 da Sala de Recurso Multifuncional e 1 referentes a tutora da sala regular. As professoras da sala comum trabalham diretamente com a aluna com TDI no 3º ano A do Ensino Fundamental Anos Iniciais, turno matutino. Elas dividem o planejamento das suas aulas por áreas de conhecimento, sendo uma responsável pelas disciplinas de matemática e português, e a outra por história, geografia e ensino religioso.

A tutora realiza o acompanhamento individualizado com aluna com TDI na sala comum, dando apoio na realização das atividades propostas pelas professoras regentes. Enquanto as professoras da Sala de Recurso Multifuncional fazem os atendimentos individualizado com a aluna com TDI, sendo realizado na SRM.

A assistência aos alunos com TDI na escola regular é amparada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, sem discriminação. O texto da lei garante acessibilidade, apoio individualizado e atendimento educacional especializado (Brasil, 2015).

Diante da atuação das professoras e tutora na escola, oportunizamos perguntá-las se era a primeira vez que estavam tendo a experiência com alunos com TDI. O Gráfico 4 apresenta o resultado obtido.

Gráfico 4 – Experiência com alunos com TDI



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Constatamos que, das professoras e tutora participantes da pesquisa, 1 já haviam tido contato com alunos com TDI e 4 ainda não haviam tido essa experiência. Conforme dados coletados nas entrevistas, algumas professoras relataram que seria

a primeira vez que estavam tendo contato com uma aluna somente com o diagnóstico de TDI, pois nas suas outras experiências os alunos apresentavam o diagnóstico de TDI associado a outro transtorno. No Quadro 4, apresentamos a fala das participantes sobre esse aspecto.

Quadro 4 – Fala das participantes sobre a experiência com alunos com TDI

Participante	Resposta
PC	<i>“Somente com TDI é a primeira vez, mas já tive alunos com TDI e autismo.”</i>
PD	<i>“[...] nunca tinha tido contato com alunos só com TDI.”</i>
PE	<i>“Só com TDI não, já tive alunos com TDI e outros transtornos. Esse é meu primeiro contato com uma aluna só com TDI.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante o processo de busca da escola para a realização da pesquisa de mestrado identificamos, juntamente com a SEMED de Paço do Lumiar, que a maioria dos alunos com laudo de TDI matriculados nas escolas regulares tinha o diagnóstico de outro transtorno ou comorbidades associadas, como por exemplo o Transtorno de Espectro Autista (TEA). Este dado pode ser constatado com as falas das professoras entrevistadas, ao relatarem as suas experiências com alunos com TDI. Na realidade do município de Paço do Lumiar apenas na escola Vereador Raimundo Romualdo constava a matrícula de uma aluna com o laudo exclusivo de TDI.

Quando o aluno apresenta mais de um transtorno ou deficiência associada podemos nomear como deficiência múltipla. Rocha e Pletsch (2018) entendem a deficiência múltipla como o conjunto de duas ou mais deficiências, de ordem física, sensorial, mental, entre outras associadas que afetam em maior ou menor intensidade o funcionamento individual ou social dos alunos.

Das participantes que já haviam tido contato com alunos com TDI, temos o relato da professora A: *“Sempre tive alunos com TDI, mas percebo que agora tem mais organização que foca no aluno e no professor. [...] agora tem uma maior preocupação com o laudo da criança e em ter tutores nas escolas, porque antes não era assim”* (PA).

No relato notamos que a Professora A já teve a experiência de ensinar alunos com TDI, mas ressalta que ocorreram mudanças na assistência desses alunos no ambiente escolar. Ela destaca que atualmente as escolas apresentam mais organização e cuidados para a aprendizagem e permanência dos alunos com TDI na sala comum. De acordo com a pesquisa realizada na Escola Vereador Raimundo Romualdo

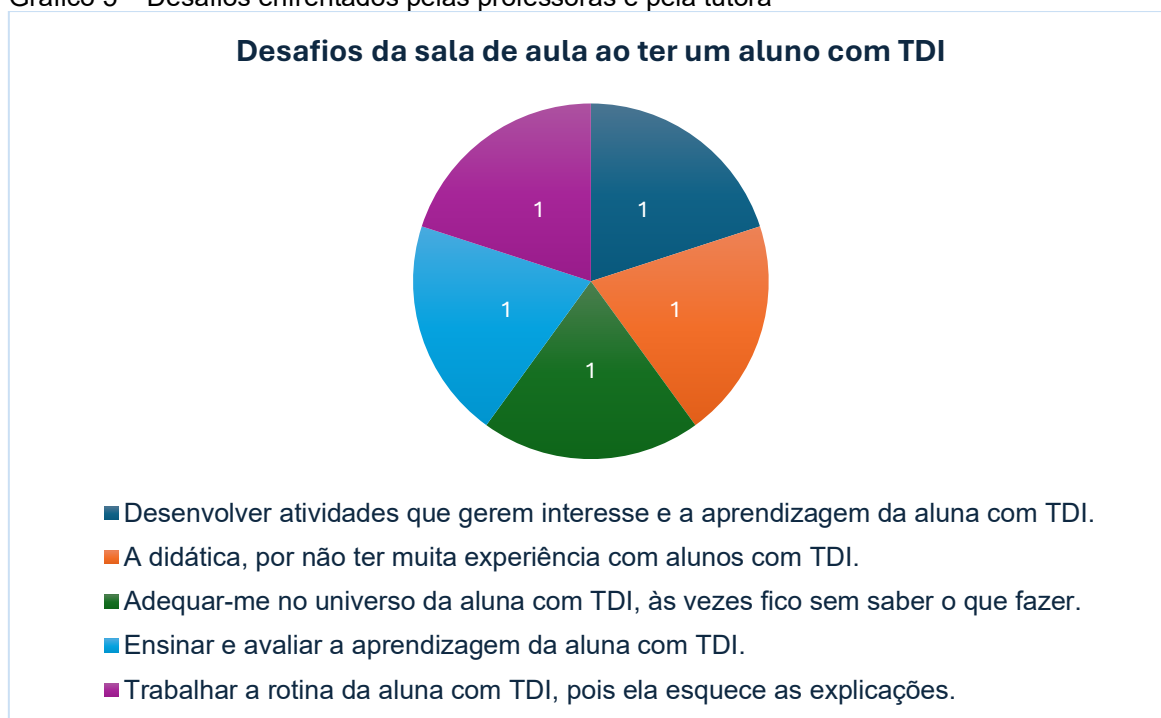
foi possível observar a presença de tutores nas salas de aula comum acompanhando os alunos que apresentavam algum diagnóstico (laudo).

No artigo 28 da LBI, há garantia de oferta de profissionais de apoio escolar, responsáveis em promover a autonomia e a participação plena dos estudantes com deficiência educacional. Esses profissionais podem assumir a função de tutores, cuidadores ou especialistas, tendo como objetivo auxiliar o aluno nas atividades da rotina escolar, assegurando condições de equidade e acessibilidade. A lei assegura o compromisso com a construção de uma educação que valoriza a diversidade e exclui barreiras que vão comprometer a aprendizagem e a inclusão dos alunos com TDI (Brasil, 2015).

Outro dado analisado nas entrevistas foi em relação aos principais desafios enfrentados pelas professoras participantes e pela tutora na inclusão da aluna com TDI. Diariamente o professor se depara com dúvidas e dificuldades para ensinar e atender à diversidade de alunos presentes na escola regular, o que evidencia a importância das formações pedagógicas e de estratégias pedagógicas diferenciadas para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI aconteça de maneira mais consistente e significativa (Bordin; Scheid, 2019).

Podemos verificar no Gráfico 5 os principais desafios apresentados pelas professoras e pela tutora participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Desafios enfrentados pelas professoras e pela tutora



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observamos, a partir dos dados apresentados no Gráfico 5, que as professoras e a tutora participantes reconhecem cinco desafios principais: dificuldade em desenvolver atividades que gerem interesse e promovam a aprendizagem da aluna com TDI; insegurança na didática por falta de experiência com esses alunos; dúvida do que fazer para adequar-se ao universo da aluna; incerteza em ensinar e avaliar a aluna com TDI; e não saber trabalhar a rotina da aluna, pois ela frequentemente esquece as explicações.

Observamos que existe uma fragilidade e, ao mesmo tempo, uma preocupação das professoras e da tutora no desenvolvimento de práticas pedagógicas com a aluna com TDI, o que demonstra não apenas a necessidade de um maior preparo teórico e metodológico para trabalhar as especificidades desses alunos, mas também a disposição em buscar estratégias para superar tais desafios. Ao relacionarmos estes dados com os estudos de Santos *et al.* (2023) e Castro, Boueri e Ferreira (2013), é possível compreender que o conhecimento dos professores sobre o TDI contribui para aumentar a segurança e a eficácia de suas práticas pedagógicas direcionadas ao ensino desses alunos.

Todos os dados levantados nas entrevistas realizadas com as professoras e tutora foram relevantes para conhecermos as participantes da pesquisa, sendo essencial para fundamentar as interpretações e validar nossos resultados. As informações sobre a formação acadêmica, a formação na área da educação especial, tempo de atuação na área educacional e a atuação dos professores na escola permitiram compreender o contexto em que os resultados foram obtidos e se o perfil dos participantes estava compatível com os objetivos traçados na pesquisa.

5.3.1 Bloco I: Conhecimento das professoras e tutora sobre as práticas pedagógicas lúdicas

Nesta subseção, vamos apresentar o conhecimento que as professoras da sala comum, da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e tutora têm sobre práticas pedagógicas lúdicas no ensino-aprendizagem da aluna com TDI, respondendo o primeiro objetivo traçado na pesquisa. Utilizamos a entrevista semiestruturada para questionar de que forma as participantes compreendem as práticas pedagógicas lúdicas e todas responderam às perguntas direcionadas para a coleta dos dados. De

acordo com as perguntas realizadas e as considerações das respostas das professoras e tutora, estabelecemos como a primeira categoria de análise: o *Conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas*.

Esta categoria trata de verificar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI que os professores da sala comum, Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e a tutora da UEB Vereador Raimundo Romualdo possuem.

Apresentamos no Quadro 5 as principais informações coletadas com as professoras participantes e tutora, organizadas em subcategorias e unidades de significados. Cada trecho expressa um sentido relevante para os objetivos da pesquisa conforme Bardin (2016).

Quadro 5 – Conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas

Subcategoria	Unidades de significados	Depoimento
Compreensão do lúdico na aprendizagem.	Alternativas para ensinar brincando e aprender com prazer.	“[...] são alternativas diferenciadas para trabalhar a aprendizagem.” (PB) “[...] lúdico é ensinar brincando, realizar atividades que possam trazer ao aluno uma aprendizagem significativa e de qualidade levando em conta o universo cognitivo de cada um.” (PC) “[...] as atividades que envolve o lúdico são mais prazerosas, dando liberdade para que esse aluno possa ser o seu próprio protagonista de cada atividade desenvolvida.” (PD) “[...] na prática pedagógica lúdica existe um desenvolvimento da aprendizagem [...].” (PE)
	Estratégias para prender a atenção.	“[...] são estratégias que a gente utiliza como: jogos e brincadeiras. [...] Ajuda a prender a atenção do aluno para eles aprenderem.” (PB)
Percepção do lúdico no ensino-aprendizagem.	Avanços e facilidade na aprendizagem.	“Observo que tem avanços na aprendizagem e na participação da aluna com TDI.” (PA) “O lúdico precisa ser sempre trabalhado. Porque facilita a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor.” (PB) “[...] esse aluno terá um aprendizado com mais facilidade, pois ele terá o contado com todas as atividades podendo pegar e criar, se concentrar.” (PD)

Estratégias lúdicas aplicadas	Jogos, atividades de pintar e material concreto.	<i>“Uso atividades de pintar, porque a aluna gosta muito.” (PA)</i> <i>“Uso Atividades com pintura, jogos, ábaco, cartazes com figuras e imagens (mostro os que estão expostos na sala de aula).” (PB)</i> <i>“[...] utilizo jogos, materiais concretos e reciclados.” (PE)</i>
	Vínculo e Planejamento.	<i>“Primeiramente criando vínculo com a criança, saber o que essa criança já sabe, logo em seguida fazer um planejamento para desenvolver com esse aluno. As atividades seria: jogos, quebra-cabeça, pareamento de cores, colagem, montar lego.” (PD)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise das respostas das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras e a tutora participantes sobre o entendimento geral das práticas pedagógicas lúdicas, elencamos a primeira subcategoria da pesquisa: *Compreensão do lúdico na aprendizagem*. Desta, extraímos a unidade de significado *Alternativas para ensinar brincando e aprender com prazer*, destacando o recorte de algumas falas das participantes no Quadro 6.

Quadro 6 – Fala das participantes sobre ensinar brincando e aprender com prazer

Participante	Resposta
PB	<i>“[...] são alternativas diferenciadas para trabalhar a aprendizagem.”</i>
PC	<i>“[...] lúdico é ensinar brincando, realizar atividades que possam trazer ao aluno uma aprendizagem significativa e de qualidade levando em conta o universo cognitivo de cada um.”</i>
PD	<i>“[...] as atividades que envolve o lúdico são mais prazerosas, dando liberdade para que esse aluno possa ser o seu próprio protagonista de cada atividade desenvolvida.”</i>
PE	<i>“[...] na prática pedagógica lúdica existe um desenvolvimento da aprendizagem [...]”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As práticas pedagógicas lúdicas, para a Professora B, representa alternativas diferenciadas para trabalhar a aprendizagem dos alunos. A Professora C considera o lúdico como um “ensinar brincando”, que possibilita aos alunos uma aprendizagem significativa e ressalta que a conotação do ensinar brincando gera efeitos de prazer ao realizar atividades que vão estimular o desenvolvimento cognitivo. Para Mafra (2008), as estratégias pedagógicas lúdicas desenvolvem habilidades cognitivas e facilitam a construção do conhecimento. O uso de materiais concretos e de atividades práticas levam o aluno com TDI a assimilar e interagir na sala de aula de forma mais participativa.

Para a Professora D, o uso do lúdico proporciona um envolvimento mais prazeroso nas atividades, permitindo que o aluno com TDI seja o protagonista da construção da sua aprendizagem. A Professora E compreende que a prática pedagógica lúdica contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. As falas das Professoras D e E corroboram com Silva (2020) quando infere que o aluno com TDI associa as atividades lúdicas como uma aprendizagem prazerosa e que gera o interesse em querer aprender, estimulando a construção da aprendizagem.

Nas colocações das professoras observamos que há uma compreensão sobre o significado das práticas pedagógicas lúdicas e os benefícios que essas atividades geram no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI. Para Macedo, Mota e Vaz (2022) o lúdico é uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem dinâmica, interativa e eficaz, contribuindo significativamente para a aprendizagem de alunos com ou sem limitações.

Souza (2021) reforça que a ludicidade é imprescindível para a aprendizagem dos alunos com TDI, pois é nas brincadeiras e nos jogos que os alunos interatuam com novos objetos que vão contribuir para uma aprendizagem mais prazerosa e os estímulos causados pelo lúdico geram o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sensoriais.

Outra unidade de significado categorizada foi *Estratégias para prender a atenção*, da qual destacamos a fala da Professora B: “[...] são estratégias que a gente utiliza como: jogos e brincadeiras. [...]. Ajuda a prender a atenção do aluno para eles aprenderem” (PB).

Segundo a Professora B, as práticas lúdicas vão colaborar para manter a atenção do aluno com TDI no momento das atividades realizadas na sala de aula, sendo uma estratégia que ajuda o professor a desenvolver aulas utilizando no seu planejamento alguns jogos e brincadeiras que irão estimular a motivação e concentração. Tal percepção evidencia a ludicidade como uma prática que favorece a participação do aluno com TDI no processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (1991) considera o jogo como um instrumento essencial para o aprendizado e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, concentração e memória.

Para Kishimoto (2011b), o lúdico quando integra o planejamento dos professores contribui para a aprendizagem do aluno por meio de experiências concretas, prazerosas, significativas e contextualizadas, sendo eficaz no seu desenvolvimento

cognitivo e social. Observamos que a Professora B, ao mencionar jogos e brincadeiras como estratégias, reconhece que esses recursos não são apenas formas de entretenimento, mas instrumentos pedagógicos que contribuem significativamente para a aprendizagem concreta e concentração do aluno com TDI.

Essa visão pode ser reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ressalta que o uso de jogos, brincadeiras e materiais manipuláveis favorece a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e o engajamento dos alunos nas atividades escolares. Assim, a ludicidade pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica que estimula a criatividade, o protagonismo e a aprendizagem significativa do aluno (Brasil, 2017).

Outra subcategoria estabelecida foi a *Percepção do lúdico no ensino-aprendizagem* que, de acordo com os apontamentos das participantes da pesquisa, elencamos uma unidade de significado que apresentamos como *Avanços e facilidade na aprendizagem*. Vejamos os depoimentos das professoras quanto a sua percepção do lúdico no ensino-aprendizagem do aluno com TDI estão apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Fala das participantes sobre a percepção do lúdico para aprendizagem do aluno com TDI

Participante	Resposta
PA	<i>“Observo que tem avanços na aprendizagem e na participação da aluna com TDI.”</i>
PB	<i>“O lúdico precisa ser sempre trabalhado. Porque facilita a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor.”</i>
PD	<i>“[...] esse aluno terá um aprendizado com mais facilidade, pois ele terá o contato com todas as atividades podendo pegar e criar, se concentrar.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisarmos as falas das professoras, evidenciamos o reconhecimento das práticas pedagógicas lúdicas como estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Na fala da Professora A observamos que o lúdico gera avanços na aprendizagem e estimula a participação da aluna com TDI na sala de aula, promovendo o desenvolvimento cognitivo e seu envolvimento ativo no ambiente escolar. A Professora B destaca a necessidade de trabalhar o lúdico, pois vai tornar o trabalho do professor mais dinâmico e facilita a aprendizagem da aluna com TDI.

A fala das professoras condizem com o que destaca Brites (2020) ao comentar que a ludicidade vai permitir aos alunos com TDI o contato com o material concreto, pelo qual o aluno pode visualizar e construir os conceitos que estão sendo

trabalhados na sala de aula. Nesse sentido, quanto menor a abstração durante as aulas, mais aprendizado com significação o aluno terá.

A colocação da autora acima está reforçada na fala da Professora D, que compreende que a aprendizagem da aluna com TDI será facilitada com a prática do lúdico, permitindo contato real com os recursos pedagógicos disponibilizados na sala de aula. Souza (2021) entende que na prática pedagógica o professor busca alternativas metodológicas para trabalhar com o aluno com TDI, sendo uma delas a ludicidade, que não se apresenta apenas como um aspecto didático, mas também como uma forma de mediação entre o mundo real e o simbólico.

A prática do lúdico mediada pelo professor contribui para que o conteúdo ensinado na sala de aula proporcione uma aprendizagem eficaz e significativa para o aluno com TDI, gerando estímulos cognitivos e emocionais que vão favorecer a socialização e inclusão (Silva, 2016).

Estratégias lúdicas aplicadas foi outra subcategoria que estabelecemos de acordo com os apontamentos das professoras e tutora participantes, sendo desmembrada em duas unidades de significado. A primeira foi *Jogos, atividades de pintar e material concreto*, conforme exposto no Quadro 8.

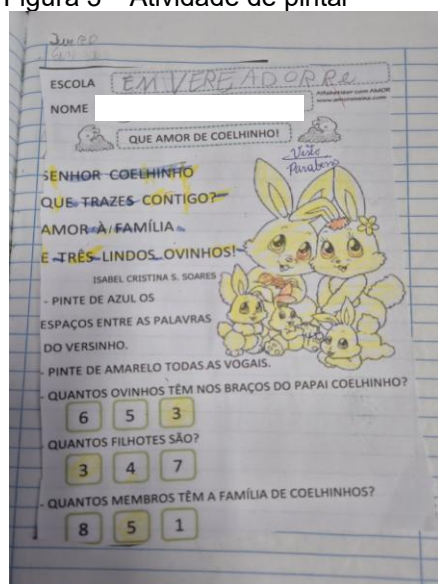
Quadro 8 – Fala das participantes sobre a aplicação de atividades lúdicas

Participante	Resposta
PA	<i>“Uso atividades de pintar, porque a aluna gosta muito.”</i>
PB	<i>“Uso atividades com pintura, jogos, ábaco, cartazes com figuras e imagens (mostro os que estão expostos na sala de aula).”</i>
PE	<i>“[...] utilizo jogos, materiais concretos e reciclados.”</i>

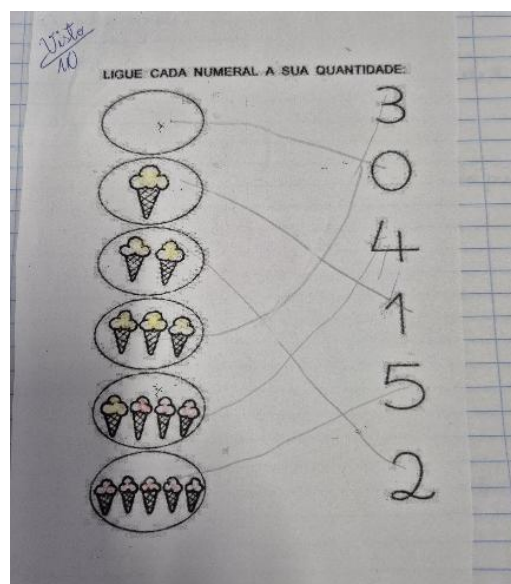
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os relatos mostram algumas estratégias lúdicas que geralmente são utilizadas com a aluna com TDI para trabalhar os conteúdos na sala de aula. A Professora A realiza diferentes atividades de pintar, pois observa que a aluna com TDI se identifica com esse tipo de atividade, por isso sempre pesquisa na *internet* atividades de linguagem e matemática que envolvem pintura e que tenham desenhos atrativos. Essas atividades são impressas na escola e coladas no caderno da aluna para que sejam respondidas com o auxílio da tutora. A Figura 3 apresenta o exemplo de duas atividades utilizadas pela professora.

Figura 3 – Atividade de pintar



Atividade 1



Atividade 2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme a Figura 3, na atividade 1 verificamos que aborda o conteúdo de linguagem e matemática e a 2 se refere ao conteúdo da contagem dos números. Quando a Professora A trabalha essas atividades, observa que a aluna com TDI apresenta mais interesse e motivação para realizá-las. A estratégia utilizada pela professora em realizar atividades em que a aluna com TDI se identifica vai ao encontro de Bordin e Scheid (2019) quando se referem que o professor tem que compreender a deficiência não a partir do seu déficit ou impedimentos, mas sim pelo que pode ser desenvolvido no cognitivo e social do aluno com TDI, entendendo como acontece a sua aprendizagem e aplicando atividades que estimulem a sua participação.

A Professora B usa como estratégia diferentes recursos pedagógicos para trabalhar com a aluna com TDI, entre elas, atividades com pintura, jogos, ábacos e imagens de cartazes do alfabeto e das sílabas presentes na sala de aula. No seu relato durante a entrevista, a professora cita como exemplo o jogo da memória como um recurso muito bom para trabalhar com a aluna com TDI, mas infelizmente a escola apresenta carência desse tipo de materiais. Dessa forma, a Professora B confecciona junto a outras professoras alguns recursos que são compartilhados e trabalhados com outros alunos da escola Vereador Raimundo Romualdo.

Na fala da Professora E observamos o uso de jogos, materiais concretos e reciclados para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Ela ressalta que a utilização desses recursos é imprescindível para o ensino de alunos

com deficiência, pois oportuniza o seu interesse e a sua participação para realizar as atividades propostas pelo professor.

Para Diniz *et al.* (2021), o lúdico surge na educação como uma estratégia que vai viabilizar a inclusão e a aprendizagem dos alunos com TDI, tendo o professor como um mediador importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas.

Em relação às falas das professoras A, B e E, observamos a busca de estratégias lúdicas de ensino a serem aplicadas com a aluna com TDI focando na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. O professor, ao compreender que cada aluno aprende de maneira diferente, entenderá que a aprendizagem é singular. Com isso, as atividades trabalhadas com o aluno com TDI vão favorecer a sua capacidade e não a limitação (Trentin, 2018). Essa situação fica clara quando a Professora A propõe atividades de pintura, pois são atividades que a aluna com TDI se identifica e estão estimulando a sua capacidade em aprender e não limitando as suas potencialidades.

Outra unidade de significado da subcategoria *Estratégias lúdicas aplicadas* que elencamos é *Vínculo e planejamento*. Nela, destacamos a fala da Professora D, que traz o vínculo e o planejamento como pontos fundamentais para trabalhar as estratégias lúdicas com a aluna com TDI. Para a professora D, “*primeiramente criando vínculo com a criança, saber o que essa criança já sabe, logo em seguida fazer um planejamento para desenvolver com esse aluno. As atividades seriam: jogos, quebra-cabeça, pareamento de cores, colagem, montar lego*” (PD).

Na fala da Professora D iremos destacar primeiro a palavra *vínculo*, pois é um fator importante na relação professor/aluno. Estabelecer um vínculo afetivo entre professor/aluno permite a construção de um ambiente educacional propício, enriquecedor e motivador para a aprendizagem, para o desenvolvimento socioemocional e a inclusão do aluno com TDI. Nessa relação, a empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro, se torna fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo um pilar da prática pedagógica comprometida com a formação integral do aluno (Silva *et al.*, 2025).

Quando o professor estabelece vínculo com o aluno com TDI, as estratégias pedagógicas utilizadas vão respeitar a especificidade que esse aluno apresenta. Realizar atividades flexíveis e adaptadas, centradas no que o aluno é capaz de alcançar, mediando a construção do conhecimento e compreendendo a singularidade do

aluno é essencial para a construção do conhecimento (Monteiro, 2015). Nessa perspectiva, Monteiro e Marchi (2023) concluíram em seus estudos que é importante o professor respeitar a singularidade e o ritmo de aprendizagem do aluno com TDI, pois isso evitará a exclusão e estigmatização na sala de aula.

O segundo ponto que destacamos na fala da Professora D é *identificar os conhecimentos que a aluna já sabe* para assim planejar e desenvolver as atividades lúdicas que envolvam jogos, quebra-cabeça, pareamento de cores, colagem e montagem de lego. Considerar os conhecimentos prévios da aluna nos remete à ótica do nível de desenvolvimento real de Vigotski, que corresponde ao que o aluno já atingiu ou que já consegue resolver sozinho. Esse nível refere-se às funções psicológicas que foram construídas até determinado momento (Zanella, 1994).

Identificar os conhecimentos prévios da aluna com TDI possibilita à Professora D planejar atividades lúdicas que a aluna ainda não consegue realizar sozinha, mas com a mediação do professor ou colega mais experiente ela conseguirá alcançar novas aprendizagens. Essa forma de planejar podemos relacionar ao conceito da zona de desenvolvimento potencial, que é considerada por Vigotski como o segundo nível de desenvolvimento. Ao planejar atividades lúdicas que se encaixam nesse nível, a Professora D gera oportunidades para que a aluna com TDI avance em seu processo de aprendizagem (Zanella, 1994).

Evidenciamos na categoria *Conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas* que as professoras e a tutora participantes compreendem sobre os benefícios que as práticas pedagógicas lúdicas contribuem no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Nesse entendimento concluímos que a ludicidade é uma estratégia que quando é aplicada vai favorecer e estimular a aprendizagem da aluna, tendo a utilização de jogos, atividades de pintura, materiais reciclados e concretos. Durante o processo de observação e entrevista sobre as práticas lúdicas desenvolvidas para aprendizagem da aluna com TDI, constatamos que as atividades de pintura foram utilizadas com mais frequência pelas professoras e tutora.

5.3.2 Bloco II – Desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas realizadas pelas professoras e tutora

Expomos nesta subseção a análise das perguntas feitas com as professoras participantes e tutora referente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas realizadas com os alunos com TDI. Este bloco foi organizado em resposta ao segundo objetivo específico que consiste em identificar como as professoras da sala comum, da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e tutora desenvolvem e/ou implementariam suas práticas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI.

Estabelecemos como categoria *Desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas*, pois buscamos identificar de que forma as professoras da sala comum, da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e a tutora desenvolvem as práticas pedagógicas lúdicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

Destacamos no Quadro 9 as subcategorias e unidades de significado identificadas a partir dos relatos das professoras e tutora que participaram da entrevista.

Quadro 9 – Desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas realizadas pelas participantes

Subcategoria	Unidade de significado	Depoimento
Planejamento das atividades lúdicas.	Atividades adaptadas	“Eu planejo de acordo com os assuntos abordados, pesquisando e elaborando atividades adaptadas em que ela possa realizar.” (PB) “O planejamento voltado para a aluna com TDI são com atividades adaptadas [...]” (PD)
Desafio das práticas lúdicas	Falta de tempo e de recursos	“Falta muita coisa. [...] não tem material suficiente na escola.” (PA) “Além da falta de recursos, eu sinto dificuldade em conseguir planejar por falta de tempo.” (PB) “O maior desafio é a falta de recursos, que não são suficientes para desenvolver as atividades de acordo com as necessidades de cada um.” (PD) “O tempo para poder implementar as atividades. Porque eu gostaria de produzir muito mais material.” (PE)
	Contexto escolar da sala comum	“O grande desafio é o contexto da sala comum, a falta de materiais na escola [...]” (PB)
O uso do lúdico	Aprendizagem e participação.	“[...] a participação da aluna é melhor. Ela ter a participação durante as aulas é muito gratificante.” (PA) “As práticas lúdicas são importantes para a aprendizagem da aluna com TDI, pois proporciona uma aprendizagem significativa.” (PB)

		<i>“[...] É uma forma muito boa de trabalhar, porque a criança aprende e o meu trabalho fica melhor.” (PC)</i> <i>“A prática lúdica é bem recomendada, pois trabalha com algo que a criança sinta prazer, algo que a criança possa se movimentar, pegar, sentir e se sentir livre.” (PD)</i> <i>“Excelente! A aluna interage e há um interesse bem grande da aluna.” (PE)</i>
Interação com o lúdico	Atenção e concentração	<i>“[...] essas atividades chamam a atenção e ela se concentra mais.” (PB)</i>
	Nível cognitivo	<i>“[...] há um interesse bem grande da aluna, é muito bom. E essas atividades respeitam o nível cognitivo da aluna.” (PE)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com as perguntas realizadas e as considerações das respostas das participantes sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas lúdicas estabelecemos como primeira subcategoria *Planejamento das atividades lúdicas*, tendo como unidade de significado *Atividades adaptadas* extraída dos recortes das falas das professoras B e D (cf. Quadro 10).

Quadro 10 – Fala das participantes sobre atividades adaptadas

Participante	Resposta
PB	<i>“Eu planejo de acordo com os assuntos abordados, pesquisando e elaborando atividades adaptadas em que ela possa realizar.”</i>
PD	<i>“O planejamento voltado para a aluna com TDI são com atividades adaptadas.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nas falas das professoras fica evidente que no momento do planejamento existe a reflexão para a elaboração de atividades adequadas a serem realizadas com a aluna com TDI. Essa ação mostra como as professoras B e D compreendem as diferenças que envolvem a aprendizagem e que cada aluno tem a sua singularidade na forma de aprender. Ao adequar as atividades dos diferentes conteúdos, o professor entende a especificidade dos alunos com TDI, garantindo que eles consigam ter acesso aos assuntos ensinados, consigam também participar e interagir com as atividades e desenvolver suas habilidades, respeitando seu o nível de compreensão e o ritmo de aprendizagem (Trentin, 2018).

A realização de atividades adequadas, nos revela que as professoras B e D reconhecem as especificidades da aluna com TDI, preparando atividades focando nas suas habilidades e não na deficiência. O aluno com TDI tem capacidade de cons-

truir a sua inteligência na medida em que o ambiente escolar favorece o seu desenvolvimento cognitivo usando práticas que contemplem a sua inclusão. O ensino deve ser adaptado às necessidades do aluno, utilizando estratégias flexíveis no currículo e nas atividades que são trabalhadas com o aluno com TDI (Mantoan, 2003).

Quando os professores desenvolvem atividades adequadas, eles estão compreendendo o aluno com TDI não a partir dos seus déficits ou impedimentos, mas sim pelo que pode ser desenvolvido cognitivamente, socialmente e emocionalmente. Essa prática oferece oportunidades para que o aluno com TDI participe das atividades com mais estímulo (Bordin; Scheid, 2019).

Essa prática é assegurada pela LBI, que no artigo 28 estabelece que essas adaptações garantem ao aluno com deficiência acesso ao currículo e a sua participação no processo educacional, por meio de recursos e metodologias que respeitem suas necessidades, garantindo equidade e aprendizagem (Brasil, 2015).

Outra subcategoria identificada foi *Desafios das práticas pedagógicas* que tem duas unidades de significado *Falta de tempo e recurso* e *Contexto escolar da sala comum*. Primeiro, vamos analisar a unidade *Falta de tempo e recursos* a partir das falas apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Fala das participantes sobre a falta de tempo e recursos

Participante	Resposta
PA	<i>“Falta muita coisa. [...] não tem material suficiente na escola.”</i>
PB	<i>“Além da falta de recursos, eu sinto dificuldade em conseguir planejar por falta de tempo.”</i>
PD	<i>“O maior desafio é a falta de recursos, que não são suficientes para desenvolver as atividades de acordo com as necessidades de cada um.”</i>
PE	<i>“O tempo para poder implementar as atividades. Porque eu gostaria de produzir muito mais material.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os relatos das professoras participantes sobre os principais desafios enfrentados na escola para utilizarem as práticas lúdicas com a aluna com TDI mostram principalmente a falta de tempo para confeccionar os materiais lúdicos e a carência de recursos disponibilizados pela escola. A falta de tempo e de recursos para a elaboração dessas atividades inviabiliza a utilização da ludicidade no momento das atividades. A Lei nº 11.738/2008 assegura que o professor na sua jornada de trabalho tem direito a 2/3 (dois terços) da carga horária para desempenhar atividades de interação com os alunos (Brasil, 2008a).

Mesmo amparados por essa lei, os relatos mostram que a falta de tempo para produzir recursos lúdicos e a escassez de materiais, como cartolina, E.V.A., cola,

tinta, massa de modelar, botões e outros são fatores relevantes para a escola não ter uma diversidade de materiais disponíveis para a serem trabalhados com os alunos. Corroborando com o dado identificado na entrevista com as professoras, os estudos de Andreos (2019) mostram que um dos pontos negativos destacado pelos professores que justifica a falta da prática lúdica no ambiente escolar é a carência de recursos didáticos. Podemos constatar que esse fator ocorre na escola Vereador Raimundo Romualdo, o que influencia na produção de materiais lúdicos.

Na fala da Professora E observamos o interesse em querer produzir mais recursos, mas, como já mencionado, a questão da disponibilidade de tempo torna-se um entrave para que se tenha mais materiais. As demandas da rotina profissional acabam reduzindo essa produção, porém mesmo com diferentes dificuldades as professoras compensam a falta de recursos com criatividade, reutilizando e adaptando materiais de acordo com a especificidade da aluna com TDI.

Essa forma das participantes suprirem as dificuldades de aprendizagem da aluna com TDI pode ser reforçada pela BNCC ao definir competências e práticas que podem ser alcançadas com criatividade e flexibilidade, propondo experiências diversificadas e desenvolvendo habilidades em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2017).

A segunda unidade de significado contemplada foi *Contexto escolar da sala comum*, conforme destacamos na fala da Professora B: “*O grande desafio é o contexto da sala comum, a falta de materiais na escola [...]*”. Nesse relato, podemos identificar o contexto da sala comum como um outro fator importante para ser avaliado no processo da aprendizagem da aluna com TDI. Segundo a LDB, os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam às suas necessidades na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Com esse direito assegurado, a aluna com TDI participa das atividades da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, tendo o acompanhamento da tutora para a realização das atividades. Para a Professora B, o contexto da sala comum se torna um grande desafio para o ensino da aluna com TDI, devido a quantidade de alunos que compõem a sala de aula, havendo um total de 35 alunos matriculados no 3º ano A.

De acordo com a LDB, não há uma definição do número de alunos por turma. Esse número é estabelecido pelas autoridades educacionais responsáveis que

vão buscar uma relação adequada entre o número de alunos e de professores, visando a qualidade do ensino (Brasil, 1996).

No que se refere à subcategoria *Uso do lúdico* nas entrevistas com as professoras, tivemos como destaque a unidade de significado *Aprendizagem e participação*, como apresentamos no Quadro 12.

Quadro 12 – Fala das participantes sobre aprendizagem e participação

Participante	Resposta
PA	<i>“[...] a participação da aluna é melhor. Ela ter a participação durante as aulas é muito gratificante.”</i>
PB	<i>“As práticas lúdicas são importantes para a aprendizagem da aluna com TDI, pois proporciona uma aprendizagem significativa.”</i>
PC	<i>“[...] É uma forma muito boa de trabalhar, porque a criança aprende e o meu trabalho fica melhor.”</i>
PD	<i>“A prática lúdica é bem recomendada, pois trabalha com algo que a criança sinta prazer, algo que a criança possa se movimentar, pegar, sentir e se sentir livre.”</i>
PE	<i>“Excelente! A aluna interage e há um interesse bem grande da aluna.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As declarações das professoras e da tutora participantes estão relacionadas com o questionamento feito sobre a avaliação das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Observamos que, para as entrevistadas, o uso das práticas lúdicas gera na aluna com TDI resultados satisfatórios como a sua participação, interação, aprendizagem e o interesse e prazer em participar das atividades propostas, além de facilitar o trabalho da prática do professor.

A análise das falas das participantes revela uma percepção favorável em relação ao impacto das práticas lúdicas na aprendizagem e na participação da aluna com TDI, promovendo a inclusão e a aprendizagem significativa. O lúdico é utilizado como uma ferramenta pedagógica no espaço educacional, pois proporciona ao aluno uma aprendizagem prazerosa e relevante. Nesta perspectiva, o professor é o colaborador do processo e utiliza as atividades lúdicas como estratégia metodológica para dar sentido ao conhecimento que está sendo trabalhado na sala de aula (Silva, 2016).

Quando o professor desenvolve atividades lúdicas com os alunos visando a construção da aprendizagem, podemos considerar que todos são vistos como capazes de realizar as atividades de forma coletiva, respeitando as habilidades físicas, intelectuais e sociais de cada um. Com a interação e socialização promovida pela ludicidade, o aluno com TDI não será visto pela sua limitação, mas sim como um participante ativo da sala de aula, permitindo que ele se envolva e aprenda junto com os demais alunos (Soares, 2010).

Ao pensar na aprendizagem dos alunos com TDI, torna-se indispensável uma ação pedagógica que contemple suas especificidades. Para isso, não basta apenas o domínio do processo de ensino-aprendizagem, mas também o entendimento das diferentes concepções acerca da deficiência, de modo a planejar estratégias educacionais adequadas e efetivas (Silva; Elias, 2022).

Os pressupostos de incapacidade estabelecidos aos alunos com habilidades cognitivas aquém do esperado devem ser rompidos no ambiente escolar. Um dos pontos importantes para esse rompimento é a construção dos saberes que os professores adquirem ao longo da sua formação e experiências, esses saberes podem conduzi-los a acreditar que todos os alunos têm capacidade para aprender, discordando das concepções de estagnação e cristalização do potencial intelectual dos alunos com TDI (Bordin; Scheid, 2019).

Nas colocações das professoras percebemos que os conhecimentos sobre as práticas lúdicas adquiridos ao longo das suas formações e experiências contribuem para a aplicação de atividades direcionadas e significativas que vão promover a aprendizagem e interação da aluna com TDI, acreditando, assim, na capacidade cognitiva que a aluna pode alcançar.

Outra subcategoria evidenciada é *Interação com o lúdico* que ressalta duas unidades de significado *Atenção e concentração* e *Nível cognitivo*. O Quadro 13 apresenta as falas das participantes sobre esse aspecto.

Quadro 13 – Fala das participantes sobre atenção, concentração e nível cognitivo

Participante	Resposta
PB	<i>“[...] essas atividades chamam a atenção e ela se concentra mais.”</i>
PE	<i>“[...] há um interesse bem grande da aluna, é muito bom. E essas atividades respeitam o nível cognitivo da aluna.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na fala da Professora B destacamos as palavras “atenção” e “concentração”, ao relacionarmos a interação da aluna com TDI em relação às atividades lúdicas desenvolvidas na sala de aula. Quando a professora planeja atividades que envolvem pintura, recorte, colagem e jogos (memória e cartas do alfabeto), observa que a atenção e a concentração da aluna aumentam, pois gera interesse para realizá-las. Para Bizerra (2017), ao planejar atividades lúdicas, é importante analisar os interesses dos alunos e articulá-los às demandas de aprendizagem que precisam ser alcançadas.

Na concepção da Teoria Histórico-Cultural, a atenção e a concentração são desenvolvidas através da interação social e da mediação cultural, sendo consideradas

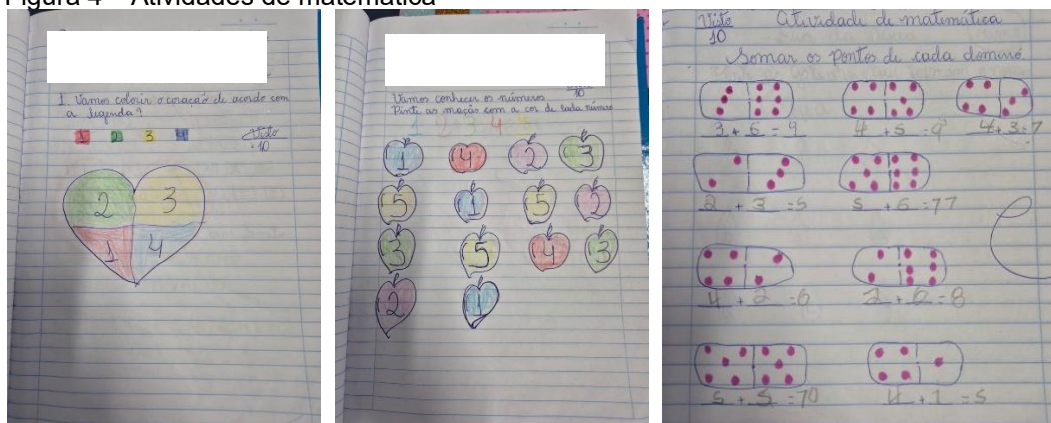
como funções psicológicas superiores que são responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do aluno (Monteiro, 2015). Quando o professor na sua prática pedagógica adota atividades envolvendo a ludicidade, está estimulando o aluno com TDI a interagir com o outro e com os instrumentos da sua cultura dando significado para a aprendizagem e para o desenvolvimento de novas habilidades (Araújo, 2019).

No aspecto biológico, as funções psicológicas superiores dos alunos com TDI podem apresentar atrasos ou limitações, demandando estratégias pedagógicas diferenciadas que promovam a mediação e o uso de instrumentos favoráveis ao seu desenvolvimento (Monteiro, 2015). Nesse sentido, destacamos a fala da Professora E ao colocar que as atividades lúdicas vão respeitar o nível cognitivo da aluna com TDI.

A professora ao planejar atividades que respeitem o nível cognitivo da aluna com TDI considera a capacidade real da sua aprendizagem, que nos pressupostos de Vigotski podemos evidenciar com a zona do desenvolvimento real, respeitando seu ritmo e nível cognitivo. Ao identificar o que a aluna já sabe fazer sozinha, a professora poderá planejar de forma intencional atividades que possibilitem ultrapassar aquilo que pode conquistar com o auxílio e mediação, esse processo Vigotski nomeia como nível de desenvolvimento potencial (Bordin; Scheid, 2019).

Na prática das professoras A e B, identificamos atividades trabalhadas na sala de aula que demonstram a evolução do conhecimento da aluna com TDI em matemática. A Figura 4 apresenta alguns exemplos de atividades utilizadas nesse contexto.

Figura 4 – Atividades de matemática



Atividade 1

Atividade 2

Atividade 3

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observamos nas atividades 1 e 2 que as professoras A e B trabalharam a identificação dos numerais de 1 até 5. Na atividade 1, a aluna identificou os números de acordo com a legenda, onde cada cor correspondia um número, tendo assim que

colorir o desenho do coração. Na atividade 2, temos a mesma proposta apresentada na atividade 1, em que aluna pintou todas as maçãs conforme a cor que representava cada número. Com o conhecimento estabelecido sobre os números, foi possível à aluna identificar e quantificar os numerais de 1 a 5.

Com esse conhecimento definido, as professoras propõem a atividade 3, na qual é trabalhada a quantificação e adição dos numerais de maneira lúdica e atrativa. Nessa atividade foi necessária a mediação da Professora B para a realização da atividade. Ela utilizou bolinhas de papel para representar cada quantidade especificada nas peças do dominó desenhado no caderno. As bolinhas de papel representam um recurso concreto e lúdico utilizado para a identificação das quantidades e soma dos números.

Esse exemplo mostra que, ao propor uma atividade que foi além daquilo que a aluna já dominava sozinha, mas oferecendo a mediação adequada (professora e recurso lúdico), foi possível explorar sua ZDP, permitindo que ela avançasse de uma habilidade já consolidada (reconhecimento dos números) para uma nova aprendizagem (adição).

Nessas atividades podemos identificar que a prática do professor esteve voltada para o reconhecimento das potencialidades e o desenvolvimento de novas habilidades possíveis de serem alcançadas pela aluna com TDI (Monteiro, 2015).

Ao analisarmos a categoria *Desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas* identificamos como as professoras da sala comum/sala de recursos multifuncional (SRM)/tutores desenvolvem as suas práticas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI. Constatamos que ainda que exista desafios que as professoras e tutora participantes enfrentam na escola Vereador Raimundo Romualdo, elas buscam desenvolver a ludicidade através de atividades adaptadas, incentivando a aprendizagem e participação da aluna com TDI, aplicando atividades que vão estimular a atenção e concentração respeitando o seu nível cognitivo para que não haja desinteresse no aprender e ausência da sua interação social.

5.3.3 Bloco III – Implementar práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do aluno com TDI

Ainda no âmbito do segundo objetivo específico da pesquisa, identificamos nesta subseção como as professoras da sala comum, da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e tutora desenvolvem e/ou implementariam suas práticas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI. Questionamos as participantes sobre a implementação colaborativa de práticas lúdicas na escola e quais dessas práticas poderiam ser factíveis para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

A categoria estabelecida nesse contexto foi *Implementação das práticas pedagógicas lúdicas no ensino-aprendizagem*. Nesta categoria, evidenciam-se as falas das participantes a respeito da implementação de práticas pedagógicas que contemplem o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

No Quadro 14, apresentamos as subcategorias e as unidades de significado de acordo com as falas das participantes da pesquisa, contribuindo para análise e interpretação dos dados coletados.

Quadro 14 – Implementar práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do aluno com TDI.

Subcategoria	Unidade de significado	Depoimentos
Implementação das práticas lúdicas	Apoio pedagógico	<i>“Ter apoio pedagógico (diretor e coordenador). Ter reuniões para definir o que pode e como trabalhar de acordo com perfil de cada aluno.” (PB)</i>
	Materiais acessíveis (Tecnologia Assistiva)	<i>[...] ter materiais acessíveis na escola para que possamos realizar um bom trabalho.” (PC)</i> <i>“Usar materiais lúdicos, data show, telas interativas, materiais reciclados.” (PE)</i>
	Formação continuada	<i>“Tem que ter formações e sugestões de atividades para preparar o profissional da educação.” (PC)</i> <i>“Deve ter formações e palestras nos dando informações sobre os transtornos e depois falar quais atividades são importantes para trabalhar com o aluno com TDI.” (PB)</i> <i>“Ter uma vez no mês oficinas com todos os professores para criar atividades lúdica [...]” (PE)</i>
Necessidade das práticas lúdicas	Sala de Recurso Multifuncional (SRM)	<i>“Falta uma Sala de Recurso Multifuncional estruturada e organizada. Falta jogos como, memória, ficha com numerais e letras. Materiais concretos e acessíveis para trabalhar matemática (ábaco/material dourado.” (PB)</i>
	Práticas interativas	<i>“[...] Ter uma prática interativa (ludicidade) para envolver essas práticas com os materiais. Tem que envolver os alunos com TDI nas práticas.” (PD)</i>
Construção do material didático	Material concreto	<i>“Atividades com materiais estruturados, concretos, atividades com imagens coloridas, atividades sensoriais, pareamento de cores [...]” (PD)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com a interpretação das falas das professoras e tutora relatadas na entrevista sobre a implementação das práticas lúdicas na escola, destacamos como subcategoria *Implementação das práticas lúdicas* e como primeira unidade de significado *Apoio pedagógico*.

Segundo a Professora B, “*Ter apoio pedagógico (diretor e coordenador). Ter reuniões para definir o que pode e como trabalhar de acordo com perfil de cada aluno*” é essencial na prática docente. Nas palavras da professora, evidenciamos a relevância da participação e apoio de toda equipe gestora e pedagógica (diretor e coordenador) que compõe a escola. Também aponta a importância dos momentos coletivos de planejamento através das reuniões, que vão possibilitar a discussão e definição de estratégias e metodologias para atender à inclusão e às especificidades da aluna com TDI. Esta fala corrobora com Silva, Silva e Venâncio (2017) ao ressaltarem que o professor da sala comum não é o único responsável pela construção de uma escola inclusiva, pois os gestores, coordenadores e professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) devem estabelecer relações de parcerias e trabalharem juntos visando a aprendizagem dos alunos com TDI.

Essa relação de troca de conhecimento, discussão, planejamento e engajamento de toda a equipe escolar, vai proporcionar a atuação de práticas pedagógicas que vão estimular o pertencimento e aprendizagem do aluno com TDI, trazendo para a escola um currículo flexível e inclusivo (Monteiro; Marchi, 2023).

Para Macena e Souza (2022), o êxito da inclusão dos alunos com TDI na escola acontece quando a comunidade, o setor pedagógico e o administrativo trabalham em conjunto, visando adaptar metodologias e técnicas de ensino que atendam o processo de ensino-aprendizagem dos diversos alunos que constituem a escola.

Na segunda unidade de significado, categorizada como *Materiais acessíveis* da subcategoria *Implementação das práticas pedagógicas* destacamos as falas das professoras C e E (cf. Quadro 15).

Quadro 15 – Fala das participantes sobre atenção, concentração e nível cognitivo

Participante	Resposta
PC	“[...] ter materiais acessíveis na escola para que possamos realizar um bom trabalho.”
PE	“Usar materiais lúdicos, data show, telas interativas, materiais reciclados.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nas falas das professoras observamos que com disponibilidade de materiais e diferentes recursos seria possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas que irão favorecer a participação ativa e a aprendizagem da aluna com TDI. Com os exemplos dos recursos citados pela Professora E, podemos associar o conceito de tecnologia assistiva (TA), compreendida por Cook e Polgar (2008) como um equipamento ou produto que pode ser modificado ou personalizado, tendo a finalidade de ampliar, manter ou aprimorar as capacidades funcionais dos alunos com deficiência.

Na legislação brasileira, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define a TA como recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados a promover a funcionalidade de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2004). Ao relacionarmos esse conceito com as falas das professoras, compreendemos que a TA não se restringe a equipamentos sofisticados, mas abrange também recursos simples, pedagógicos e acessíveis que vão possibilitar o aprendizado e a participação da aluna com TDI.

Manzini (2012) realizou um estudo de caso no estado do Mato Grosso com 14 professores que trabalham na Sala de Recurso Multifuncional e com 18 professores que atuam no ensino comum e possuem alunos com deficiência. Com a aplicação do Questionário Tecnologia Assistiva em Educação (TAE), constatou que as salas de recurso multifuncional estão sendo equipadas com TA, enquanto as salas comuns apresentam carência dessas tecnologias. Concluiu também a necessidade de formação continuada para que os professores de ambas as salas, utilizem adequadamente os recursos e equipamentos de TA.

A terceira unidade de significado estabelecida da subcategoria *Implementação das práticas lúdicas* foi *Formação continuada*. Observamos nas falas das professoras C, B e E a importância das formações continuadas e oficinas que vão contribuir e aperfeiçoar a prática das profissionais, proporcionando a formação de novos saberes e a aplicação de metodologias que visem a qualidade do ensino da aluna com TDI. A respeito dessa unidade de significado, apresentamos o Quadro 16.

Quadro 16 – Fala das participantes sobre formação continuada

Participante	Resposta
PB	“Deve ter formações e palestras nos dando informações sobre os transtornos e depois falar quais atividades são importantes para trabalhar com o aluno com TDI.”

PC	<i>“Tem que ter formações e sugestões de atividades para preparar o profissional da educação.”</i>
PE	<i>“Ter uma vez no mês oficinas com todos os professores para criar atividades lúdica [...]”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos relatos evidenciamos a carência de formações continuadas, oficinas e palestras no processo de formação das participantes da pesquisa, havendo a necessidade de mais ações pedagógicas que visem o aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos, das habilidades e competências profissionais. O artigo 62, § 1º, da LDB prevê que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Destacamos, então, que a Lei garante ao professor o direito de aprimorar constantemente sua prática, assegurando condições que vão permitir a ampliação dos seus conhecimentos e do seu desenvolvimento profissional (Brasil, 1996).

A formação dos professores, assegurada pela LDB, representa um compromisso com uma formação abrangente, inclusiva, equitativa, de excelência e humanizada. Sendo possível realizar um processo formativo que promova oportunidades de aprendizagem e que abranja vários aspectos, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a educação inclusiva e o fortalecimento de competências, que darão condições para que os desafios da realidade educacional sejam enfrentados (Farina; Benvenuti, 2024).

A BNCC também enfatiza a necessidade da formação continuada para os professores, sendo fundamental para assegurar que os profissionais da educação estejam aptos a aplicar as mudanças curriculares e as propostas pedagógicas. A formação continuada é basilar para a valorização e o fortalecimento de práticas docentes, pois constitui-se de um processo indispensável para a implementação de mudanças curriculares e de propostas pedagógicas, tendo em vista que promove a ampliação de saberes, a reflexão crítica e a ressignificação das práticas educativas (Brasil, 2017).

Para Tardif (2014), a formação de professores deve ser compreendida a partir da articulação entre diferentes saberes que constituem a prática docente, destacando que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um profissional que produz e reconstrói saberes constantemente, integrando conteúdos acadêmicos, curriculares, pedagógicos e, sobretudo, os saberes da experiência, adquiridos no cotidiano escolar.

Na segunda subcategoria de análise destacamos *Necessidade das práticas lúdicas* que apresenta duas unidades de significados: *Sala de Recurso Multifuncional* e *Práticas interativas*. Primeiro, compreenderemos a fala da Professora B, que se refere a *Sala de Recurso Multifuncional*: “*Falta uma Sala de Recurso Multifuncional estruturada e organizada. Falta jogos como, memória, ficha com numerais e letras. Materiais concretos e acessíveis para trabalhar matemática (ábaco/material dourado)*” (PB).

Observamos que a Professora B descreve a realidade da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola, a qual apresenta carência de alguns materiais concretos e lúdicos, essenciais para o desenvolvimento das intervenções junto a aluna com TDI. Apesar dessas limitações, as professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstram iniciativa ao confeccionar materiais adaptados às especificidades da aluna, garantindo, assim, a continuidade do atendimento.

O AEE está previsto na LDB, que assegura os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a terem garantido o direito de acesso, participação e aprendizagem na escola regular (Brasil, 1996). Para que esse acesso aconteça, a estrutura da SRM deve atender todas as especificidades dos alunos, em especial aos alunos com TDI.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também estabelece o AEE nas escolas regulares e destaca como função, identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade visando diminuir os obstáculos que impedem a participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa a formação dos alunos, tendo como objetivo promover sua autonomia e independência tanto na escola quanto fora dela (Brasil, 2008b).

Segundo a Professora B, a SRM tem que ser um ambiente estruturado e organizado, pois é o espaço destinado ao AEE e que garante o atendimento da aluna com TDI, promovendo a sua aprendizagem, autonomia e socialização. Além disso, é necessário que a SRM disponha de materiais didáticos, recursos tecnológicos e instrumentos de acessibilidade que favoreçam a participação ativa da aluna, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e interação social (Silva; Silva; Venâncio, 2017).

A proximidade entre o professor da SRM e o aluno atendido se estabelece a partir das condições de trabalho que permitem ao professor desenvolver dinâmicas

voltadas às necessidades individuais do aluno. Esse profissional conta com materiais de apoio que possibilitam a elaboração de práticas diferenciadas, direcionadas ao desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos. Contudo, apesar da disponibilidade desses recursos, muitos professores encontram dificuldades em utilizá-los plenamente, pois barreiras de ordem burocrática limitam a efetividade do trabalho, comprometendo o potencial do AEE em favorecer, de fato, a inclusão escolar do aluno com TDI (Silva; Silva; Venâncio, 2017).

Destacamos como segunda unidade de significado: *Práticas interativas*, que se destaca no relato da Professora D no que se refere à necessidade de práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI. Segundo ela, “[...] *ter uma prática interativa (ludicidade) para envolver essas práticas com os materiais. Tem que envolver os alunos com TDI nessas práticas*” (PD).

Identificamos na fala da Professora D a ideia de que as professoras e a tutora participantes da pesquisa podem utilizar estratégias lúdicas que gerem interação com os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino, de forma a tornar as atividades mais atrativas e significativas para a aluna TDI. O uso da ludicidade, aliado a materiais pedagógicos, tem como objetivo despertar o interesse, favorecer a participação ativa e possibilitar que os alunos com TDI se envolvam de maneira mais efetiva nas práticas propostas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem (Silva, 2020).

Com isso, corroboramos com Silva (2020) e Kishimoto (2011b), que reforçam a ludicidade como estratégia pedagógica que, ao mesmo tempo em que diverte, também educa, favorecendo a autonomia, a criatividade e a socialização. Assim, ao empregar recursos pedagógicos adaptados e estratégias diferenciadas, o professor amplia as oportunidades de inclusão e garante que o aluno esteja ativamente envolvido no processo de aprendizagem.

A ludicidade possibilita que a aprendizagem seja consubstanciada em experiências práticas, interativas e significativas desenvolvidas com o aluno com TDI. Santos (2021) destaca que antes do professor aplicar ou elaborar recursos lúdicos ou estratégias pedagógicas voltadas ao aluno com TDI, é interessante conhecer previamente e levantar informações sobre suas características e especificidades. Recomenda-se que cada recurso planejado esteja alinhado às habilidades adaptativas do aluno com TDI, abrangendo as dimensões conceituais, sociais e práticas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Nessa mesma perspectiva, ressaltamos a terceira categoria *Construção do material didático* que foi elaborada a partir do questionamento feito com as professoras e a tutora participantes sobre como elas construiriam um recurso lúdico para trabalhar com a aluna com TDI. Assim, destacamos das falas das professoras B e D a unidade de significado *Material concreto*, segundo o Quadro 17.

Quadro 17 – Fala das participantes sobre material concreto

Participante	Resposta
PB	“Atividades para utilizar o lúdico, tendo materiais concretos para trabalhar os conteúdos.”
PD	“Atividades com materiais estruturados, concretos, atividades com imagens coloridas, atividades sensoriais, pareamento de cores [...]”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nas falas das professoras, percebemos que a ludicidade é explorada por meio de diferentes recursos, com ênfase nos materiais concretos. Esses recursos, por serem palpáveis, manipuláveis e visuais, tornam-se ferramentas que, com a mediação do professor, possibilitam ao aluno com TDI vivenciar a aprendizagem de forma lúdica, ativa e significativa. Para garantir a compreensão do que está sendo trabalhado, o professor pode planejar ações pedagógicas que favoreçam o processo de abstração, considerando que esses alunos necessitam, com maior intensidade, de experiências práticas e visuais para a construção dos conceitos que estão sendo trabalhados (Santos; Oliveira; Oliveira, 2013).

Para as professoras participantes, os materiais concretos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI são confeccionados por elas mesmas, como uma forma de superar as barreiras e dificuldades presentes na realidade escolar. Essa produção torna-se necessária diante da carência de recursos pedagógicos disponibilizados pela escola, os quais seriam fundamentais para trabalhar os diferentes conteúdos que favorecem o desenvolvimento desses alunos. O uso de materiais concretos desperta o interesse e incentiva a participação dos alunos com TDI, pois facilita a construção do conhecimento partindo do concreto para o abstrato.

Dessa forma, na categoria *Construção colaborativa de práticas lúdicas para a intervenção pedagógica*, evidenciamos que as professoras participantes, juntamente com a tutora, ressaltaram aspectos essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com a aluna com TDI. Essas contribuições foram fundamentais para a elaboração e realização da intervenção colaborativa apresentada e analisada nesta pesquisa.

5.3.4 Intervenção colaborativa junto às professoras da sala comum/SRM/tutora para a construção do livro interativo

Descrevemos nesta subseção o processo de intervenção colaborativa da pesquisadora junto às professoras da sala comum/SRM/tutora da escola Vereador Raimundo Romualdo. Esta etapa refere-se ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em realizar a mediação de forma colaborativa com os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores, para a construção de práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

O primeiro contato da pesquisadora com as professoras e a tutora ocorreu de forma individualizada, com o propósito de conhecer o perfil de cada uma e, por meio de uma escuta acolhedora, compreender suas experiências com as práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de uma aluna com TDI. Após esse momento, foi realizada a apresentação dos objetivos desta pesquisa e das ações que seriam desenvolvidas em uma perspectiva intervencionista, expondo para as professoras e tutora participantes que a pesquisa aborda um caráter qualitativo, não se restringindo apenas a uma análise descritiva da realidade, mas envolvendo a proposição de ações e a avaliação de seus efeitos no ambiente investigado (Damiani *et al.*, 2013).

Após esse primeiro contato, a pesquisadora passou a ter uma aproximação mais constante com as participantes, conhecendo melhor a rotina de cada uma no relacionamento e nas interações estabelecidas com a aluna com TDI. Com o vínculo constituído, iniciamos a coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), que permitiu compreender os significados das experiências relatadas pelas participantes de forma subjetiva e respeitando a espontaneidade da exploração do objeto de estudo (Minayo; Costa, 2018).

As respostas obtidas nas entrevistas realizadas com as professoras e a tutora trouxeram contribuições relevantes para compreender de que forma as práticas pedagógicas lúdicas são desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. A análise e interpretação das falas possibilitaram identificar necessidades, estratégias já utilizadas e desafios enfrentados, o que serviu de base para orientar o planejamento da intervenção colaborativa junto às participantes da pesquisa (Sousa; Baptista, 2011).

Durante as entrevistas, as professoras e a tutora participantes destacaram como um dos principais desafios a adaptação de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Segundo elas, a dificuldade da aluna em assimilar os conteúdos trabalhados em sala de aula, somada à carência de recursos disponíveis na escola para a produção de materiais concretos, torna essa adaptação ainda mais complexa.

Refletir sobre a prática pedagógica significa analisar o que ocorre em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho se desenvolve, e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos. Um professor que tematiza sua prática é aquele que se dispõe a discutir suas ações com os estudantes, registra planos e resultados das aulas, compartilha dúvidas e questionamentos com colegas e busca, junto a eles, construir propostas de ensino cada vez mais eficazes (Capellini; Mendes, 2007).

Assim, a partir dos dados identificados nas entrevistas, o estudo teve como propósito ampliar as práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelas professoras da sala comum, da SRM e pela tutora no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. A intenção da pesquisadora foi trazer a ludicidade para a realidade escolar como uma estratégia capaz de favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais da aluna, fortalecendo sua participação e aprendizagem.

Iniciamos, em acordo com a diretora e a coordenação pedagógica da escola, o planejamento da intervenção colaborativa com as professoras da sala comum, da SRM e a tutora. O tema foi “Oficina pedagógica de práticas lúdicas” e o objetivo foi construir de forma colaborativa um livro interativo com práticas lúdicas que visa apoiar o ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Para Bordin e Scheid (2019), as atividades lúdicas são recursos que vão beneficiar a aprendizagem dos alunos com TDI e desenvolver competências e habilidades que vão ser utilizadas ao longo do seu desenvolvimento.

Antes da realização da intervenção, esta pesquisadora enviou para cada participante um convite individual (ver Figura 5) para participar da oficina pedagógica sobre práticas lúdicas, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Além de informar sobre data, horário e objetivo da oficina, a mensagem buscou sensibilizar as professoras para a relevância do encontro, reforçando o caráter colaborativo da proposta.

Figura 5 – Convite enviado para as professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O uso do *WhatsApp* como meio de envio visou facilitar o acesso e garantir uma comunicação rápida e direta, possibilitando ainda o retorno imediato de confirmação de participação.

Participaram da oficina cinco professoras da escola Vereador Raimundo Romualdo, sendo duas da sala comum, duas da Sala de Recurso Multifuncional e uma tutora que acompanhava a aluna com TDI na sala comum. A diretora e a coordenadora também participaram da intervenção, mas apenas como apoio e ouvintes. A oficina constituiu-se em um espaço de formação e reflexão acerca do uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDI, configurando-se como uma intervenção colaborativa que integrou aportes teóricos e práticos para enriquecer o trabalho das professoras participantes e da tutora.

A realização da pesquisa intervenção pedagógica traz interferências planejadas e implementadas que podem ser entendidas como mudanças ou inovações das práticas pedagógicas, objetivando promover avanços do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar (Damiani *et al.*, 2013).

A partir dessa compreensão, estruturamos as etapas da intervenção colaborativa realizada com as participantes, estabelecendo objetivos que vão nortear o trabalho interventivo, conforme o Quadro 18.

Quadro 18 – Objetivos da intervenção colaborativa

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Refletir sobre as práticas pedagógicas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas com os alunos com TDI para a elaboração de um livro interativo.	• Proporcionar as professoras uma vivência que as levem a refletir de maneira empática sobre os desafios enfrentados pelos alunos com TDI na sala de aula; • Definir junto com as professoras as atividades e recursos lúdicos que serão confeccionados para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem com os alunos com TDI; • Confeccionar e apresentar recursos lúdicos produzidos para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI e que vão fazer parte do produto desta pesquisa; • Organizar juntamente com as professoras e a tutora participantes as atividades que vão fazer parte da construção do produto desta pesquisa; • Propiciar, por meio da leitura de uma poesia, a reflexão das participantes sobre suas práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a realização da “Oficina pedagógica de práticas lúdicas” foi disponibilizada a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da UEB Vereador Raimundo Romualdo. A escolha desse espaço ocorreu em razão da disponibilidade de horário e de suas condições físicas, por se tratar de um ambiente amplo e adequado tanto para acomodar as participantes quanto para a organização dos materiais concretos empregados na construção dos recursos lúdicos.

Foram dispostas cinco mesas no espaço da oficina: duas destinadas à exposição dos materiais utilizados na construção dos recursos lúdicos, duas para uso das professoras durante as atividades e uma reservada para a organização do lanche oferecido ao final do encontro. Na Figura 6, apresentamos a disposição da sala.

Figura 6 – Sala de Recurso Multifuncional (SRM)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Disponibilizamos em algumas mesas diversos materiais concretos para serem utilizados no momento de produção da oficina, como cola, tesoura, borracha, EVA, cartolina, papel cartão, papel canson, botões, palitos de picolé, lã, lápis de cor, canetinhas, materiais impressos, letras do alfabeto, bolinhas de feltro, ímã, velcro, tampinhas de refrigerante, caixas de sapato, lixa, tecido, pincel atômico, estilete, cola glitter, etiquetas, materiais recicláveis, entre outros. Para Vasconcelos e Pucetti (2016), o uso do material concreto para a produção de recursos didáticos auxilia o professor no processo de aprendizagem do aluno, pois permite a visualização dos conceitos ensinados, havendo um melhor entendimento da linguagem abstrata que está sendo explorada. A Figura 7 apresenta os recursos disponibilizados na oficina.

Figura 7 – Materiais concretos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com a estrutura da intervenção construída e a confirmação da participação das professoras da sala comum, SRM e tutora, realizamos a “Oficina pedagógica de práticas lúdicas” iniciando com uma acolhida que se configurou um momento de tranquilidade e receptividade, promovendo vínculos de confiança e participação ativa de cada uma das participantes. Após a acolhida, as participantes acomodaram-se de forma espontânea, demonstrando-se receptivas e confortáveis para o início da explanação referente às etapas da intervenção. Na Figura 8, podemos verificar o momento de acolhimento.

Figura 8 – Acolhida das professoras e tutora participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com a acomodação de todas as participantes da pesquisa, demos início as apresentações formais da pesquisadora, da diretora, da coordenadora e das professoras da sala comum, da SRM e da tutora. Após este momento, explicamos os objetivos e os procedimentos da pesquisa e da oficina pedagógica, compartilhando com as participantes um roteiro contendo todas as orientações e atividades previstas. Destacamos ainda que se tratava de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica colaborativa, na qual todas as participantes atuam de forma ativa ao longo do processo.

Pimenta (1996) em sua análise ressalta que os momentos de formação docente possibilitam tanto a produção de novos conhecimentos quanto a ressignificação das práticas e saberes construídos no cotidiano da sala de aula. A escola, nesse sentido, é compreendida não apenas como espaço do exercício profissional, mas também como um ambiente de formação e de construção de saberes.

De forma geral, a fim de tornar a escola um espaço de troca de saberes e fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, buscamos como primeiro objetivo da oficina pedagógica, proporcionar às professoras uma vivência que as levasse a refletir de maneira empática sobre os desafios enfrentados pelos alunos com TDI na sala de aula. Para isso, foi entregue para cada professoras: uma venda, uma folha de papel chamex A4 e um lápis. Esta pesquisadora solicitou que cada participante colocasse a venda nos olhos e prestasse atenção aos comandos apresentados, que foram: 1) Desenhar uma casa com três janelas e duas portas; 2) Escrever o seu nome de trás para frente. A dinâmica pode ser verificada na Figura 9.

Figura 9 – Vivência com as professoras



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Durante a dinâmica algumas professoras solicitaram que os comandos fossem repetidos, pois apresentaram dificuldades em associar a vivência com a prática. Como podemos observar em algumas falas das participantes que estão organizadas no Quadro 19.

Quadro 19 – Fala das participantes sobre dificuldades na dinâmica

Participante	Resposta
PA	<i>“Nossa! Será que eu consigo? Pode repetir o que é para fazer?”</i>
PB	<i>“Ahhh, meu Deus! São três janelas e quantas portas? Isso é muito difícil!”</i>
PC	<i>“Ahhh meu Deus! É de trás para frente? Meus Senhor! [risos] Quero ver como a minha casa ficou, deve estar toda errada.”</i>
PD	<i>“Nossa! Tem que ser com a venda? É difícil!”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na análise das falas das professoras e da tutora notamos sentimento de insegurança e incerteza diante da proposta, tendo manifestações de dúvidas sobre a capacidade de realizar a atividade. Além disso, percebemos que para algumas participantes a atividade apresentava certo nível de complexidade, o que mobilizou a atenção e o esforço cognitivo para a realização desse momento.

Após a conclusão da primeira etapa da vivência, pedimos que as participantes retirassem as vendas dos olhos para que pudessem observar os desenhos e as produções escritas de cada participante. Em seguida, o momento foi direcionado à reflexão e à discussão coletiva, a partir dos seguintes questionamentos: 1) Quais sentimentos surgiram durante a vivência?; 2) Como foi a experiência de se colocar no lugar de alguém que depende da orientação do outro?; 3) Que reflexões podem ser construídas a partir dessa vivência?

Levantados os questionamentos, as professoras e a tutora relataram as suas experiências segundo as respostas apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Fala das participantes sobre a reflexão da dinâmica

Participante	Resposta
PA	<i>“Eu consegui escrever meu nome.” / “As portas da minha casa ficaram fora da casa [risos] realmente é uma experiência bem desafiadora.”</i>
PB	<i>“Esse momento me fez refletir sobre como trabalhar com aluna com TDI. Eu me senti um pouco insegura em fazer tudo de olhos fechados. Achei difícil!”</i>
PC	<i>“[risos] olha como ficou a minha casa, até que ficou bonitinha!” / “E meu nome escrevi com duas letras p [risos]. Foi um momento interessante para refletirmos sobre os alunos com deficiência.”</i>
PD	<i>“Foi um grande desafio realizar essa vivência, fiquei pensando na aluna com TDI e nos outros alunos com deficiência.”</i>
PE	<i>“Eu levo para refletir os aspectos das dificuldades que os alunos com ou sem deficiência têm, porque nós professores temos que desenvolver as habilidades e as possibilidades para todos os alunos. Porque inclusão, é isso!”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os depoimentos das participantes evidenciam que a dinâmica proporcionou momentos de reflexão e sensibilização em relação aos desafios enfrentados pelos alunos com TDI no processo de ensino-aprendizagem. A experiência levou-as a se sensibilizarem com as dificuldades enfrentadas por esses alunos, ampliando a compreensão sobre a importância da inclusão. Também ficou evidente a necessidade de práticas pedagógicas que considerem tanto as barreiras quanto as potencialidades dos alunos, reforçando o papel do professor em promover estratégias e utilizar recursos didáticos que favoreçam e motivam a aprendizagem de todos (Monteiro; Marchi, 2023).

Na dinâmica também evidenciamos a prática da empatia na relação das professoras e da tutora com a aluna com TDI, pois permite compreender as dificuldades enfrentadas pela aluna e ter uma visão para aprendizagem de forma mais sensível e humanizada. Quando o professor se coloca no lugar do aluno, amplia a capacidade de identificar estratégias que vão favorecer a participação de todos, realizando um planejamento que tenha recursos e atividades que fortaleçam o processo de construção da aprendizagem de forma inclusiva (Silva *et al.*, 2025).

Após esse momento, as participantes foram convidadas a fazerem uma reflexão sobre quais recursos lúdicos poderiam ser criados durante a oficina pedagógica para trabalhar com a aluna com TDI na sala de aula comum e na SRM, atendendo assim, o segundo objetivo traçado para a oficina.

As professoras e a tutora fizeram uma breve discussão sobre as principais dificuldades encontradas no ensino dos conteúdos e na aplicação das atividades com a aluna com TDI, a fim de construírem materiais que suprem tais limitações. Foram ressaltadas as seguintes dificuldades: 1) Compreensão/assimilação dos conteúdos;

2) Memorização (maior tempo para fixar as informações); 3) Atenção e concentração; e, 4) Repetição (repetir várias vezes a mesma explicação).

Com os desafios identificados, as professoras e a tutora estruturaram atividades lúdicas específicas juntamente com a mediação da pesquisadora, visando a superação das dificuldades identificadas. Assim, as atividades foram planejadas para estimular a área cognitiva, promovendo o desenvolvimento dos processos mentais essenciais à aprendizagem da aluna, e a área sensorial, oferecendo experiências que vão favorecer a percepção, a atenção/concentração e a apropriação do conhecimento de maneira mais concreta e significativa.

Essas ações práticas estruturadas pelas participantes da pesquisa refletem os princípios apontados por Noronha, Silva e Shimazaki (2023), que, ao realizarem uma pesquisa bibliográfica sobre a fundamentação da educação de alunos com TDI no contexto da escola inclusiva a partir da Teoria Histórico-Cultural, destacando os autores Vigotski e Leontiev, apontam que as práticas direcionadas aos alunos com TDI devem considerar a sua capacidade potencial, oferecendo mediações, estratégias, interações e ações de qualidade que estimulem os processos mentais, a formação conceitual e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Determinada a estrutura das atividades alinhadas aos fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, as professoras e a tutora participantes fizeram as escolhas dos materiais concretos que foram utilizados para a confecção dos recursos lúdicos, conforme apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Escolha dos materiais concretos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com a definição dos materiais concretos, partimos para o terceiro objetivo da oficina pedagógica, que foi a confecção e a apresentação dos recursos lúdicos

para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Nesse momento observamos que as professoras manifestaram interesse na escolha dos materiais e para a produção dos recursos. De acordo com Capellini e Mendes (2007), as formações oferecidas aos professores possibilitam a construção de novos conhecimentos e o acesso a recursos que contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica, favorecendo a inclusão da diversidade de alunos no contexto escolar.

Assim, as professoras e a tutora participantes fizeram a escolha dos seguintes materiais, que estão descrito no Quadro 21.

Quadro 21 – Materiais escolhidos pelas participantes

Participantes da pesquisa	Materiais concretos escolhidos
Professora A	Fichas com sílabas, fichas com figuras, tampinhas de refrigerante, cola e pincel.
Professora B	Cartolina azul, estrelinhas de E.V.A, letras, fichas com figuras e formas geométricas.
Professora C	Tampinhas de refrigerantes, fichas com sílabas, fichas com figuras e cola
Professora D	Espiral de isopor, palitos de picolé, tampinhas de refrigerante, algodão, esponja, lã, lixa, formas geométricas, bolinhas de feltro coloridas e botões.
Professora E	Fichas com desenho de lápis, bolinhas de feltro coloridas, pinça, fichas com bolinhas coloridas (sequência) e cola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da seleção dos materiais, cada participante iniciou a construção colaborativa dos recursos lúdicos. Inicialmente, as professoras e a tutora pensaram em propor atividades voltadas à linguagem, porém, ao avaliarem as dificuldades já apontadas neste estudo e as especificidades de aprendizagem da aluna com TDI, compreenderam que a elaboração de recursos relacionados aos aspectos sensoriais e matemáticos também seria pertinente para favorecer o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

As pesquisas realizadas por Nozi e Vitalino (2020) e Monteiro e Marchi (2023) dialogam com o processo de escolha das participantes, ao concluírem que os recursos didáticos utilizados para o ensino/aprendizagem dos alunos com TDI devem ser adequados, conforme a especificidade e necessidade do aluno, além de buscarem a incentivar a participação, interação e inclusão na escola regular.

Essa compreensão também está em consonância com a BNCC, a qual orienta que as aprendizagens essenciais devem ser garantidas a todos os alunos, respeitando suas singularidades e ritmos de desenvolvimento (Brasil, 2017). Nesse sentido, destacamos a importância do uso de estratégias pedagógicas diversificadas e de

recursos acessíveis, que viabilizem a participação ativa dos alunos com TDI no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de produção dos materiais aconteceu de maneira dinâmica e colaborativa, havendo trocas de conhecimentos e muita criatividade. Esses momentos de formação são compreendidos por Capellini e Mendes (2007) como um percurso que orienta a construção dos conhecimentos teóricos e práticos do professor, valorizando as diferenças e promovendo mudanças tanto na escola quanto na sociedade. Aliando os conhecimentos com a prática, cada participante planejou e desenvolveu seu próprio recurso, conforme observado na Figura 11.

Figura 11 – Construção dos recursos lúdicos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As imagens revelam que a produção dos recursos lúdicos se constituiu em um processo formativo, no qual as professoras puderam articular saberes teóricos e práticos, refletindo sobre a importância da adaptação pedagógica diante das necessidades dos alunos com TDI. Esse momento evidenciou a potência da construção colaborativa, que favorece não apenas a criação de materiais, mas também a ressignificação das práticas pedagógicas, ampliando a compreensão sobre o papel da escola

para o desenvolvimento da aprendizagem, competências e habilidades (Diniz *et al.*, 2021).

No decorrer da produção dos recursos, as participantes demonstraram envolvimento e participação ativa durante a oficina, refletindo sobre a relevância de reservar um tempo em sua rotina de trabalho para a elaboração desses materiais, reconhecendo que tal prática contribui significativamente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos alunos com TDI.

Após a elaboração dos recursos, demos continuidade ao planejamento da oficina pedagógica com a apresentação dos materiais lúdicos construídos. Esse momento atendeu ao terceiro objetivo da oficina, que consiste na apresentação dos recursos confeccionados pelas participantes, os quais serão posteriormente disponibilizados no livro interativo “Descobrimos e Aprendendo”.

Na Figura 12, podemos verificar o momento da apresentação dos recursos construídos pelas participantes da pesquisa.

Figura 12 – Apresentação dos recursos lúdicos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com a apresentação dos recursos lúdicos produzidos, partimos, de forma colaborativa, para o quarto objetivo da oficina, que definiu a organização das atividades que deram origem ao produto estabelecido nesta pesquisa. No total, foram selecionadas oito atividades, contemplando as áreas de matemática, linguagem, sensorial e pareamento. Para cada atividade estão descritos os objetivos, os procedimentos e os materiais necessários à sua elaboração (conforme os Quadros 22 a 29).

1) Atividades na área da matemática:

• CONTANDO COM DIVERSÃO

Quadro 22 – Atividade Contando com diversão

Objetivo	Desenvolver a compreensão das quantidades de 1 a 10 por meio da associação entre representações visuais (imagens), numéricas (algarismos) e escritas por extenso, promovendo a construção do conceito de número de forma concreta e significativa.
Como fazer?	1) Apresente ao aluno quantidades de 1 a 10 representadas com estrelas, corações ou palitos de picolé. 2) O aluno deverá: • Contar a quantidade apresentada; • Registrar o número correspondente (algarismo); • Montar ou escrever o número por extenso, com letras móveis ou escrita manual. 3) Reforce a associação entre a quantidade real (visual), o símbolo numérico e sua forma escrita.
O que precisa?	Estrelas, corações ou palitos (em E.V.A. ou materiais recicláveis); Fichas com os números de 1 a 10; Letras móveis para formar os nomes dos números (um, dois, três...); Base para montagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

• ASSOCIANDO FORMAS GEOMÉTRICAS

Quadro 23 – Atividade Associando as formas geométricas

Objetivo	Identificar as formas geométricas e as cores, estimulando a percepção visual, a concentração e a atenção por meio da representação de formas geométricas.
Como fazer?	1) Apresente ao aluno desenhos de formas geométricas (como círculo, quadrado, triângulo, retângulo, pentágono e outros). 2) Peça que ele associe cada forma utilizando imagens de formas semelhantes ou com palitos de picolé coloridos, observando a estrutura de cada figura. 3) Durante a atividade, estimule a nomeação das formas que estão sendo associadas. 4) Você pode variar o desafio pedindo que monte a forma com cores específicas, ampliando o foco na atenção.
O que precisa?	Desenhos (ou moldes) das formas geométricas; Palitos de picolé coloridos; Base de apoio (mesa, cartolina ou tapete).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2) Atividade da área da linguagem:

• CAÇA-LETRAS DAS FIGURAS

Quadro 24 – Atividade caça-letas das figuras

Objetivo	Desenvolver a consciência fonológica, por meio da identificação do som da letra inicial de cada palavra.
Como fazer?	1) Apresente em um tabuleiro figuras variadas (Ex.: carro, peixe, óculos, estrela, sapo e outras). 2) Peça ao aluno que observe a figura e diga em voz alta o nome. 3) Em seguida, ele deverá identificar qual é a letra inicial da palavra falada e escolher a tampinha com a letra correspondente e colocá-la em cima da figura.
O que precisa?	Tabuleiro com diferentes figuras que representem as letras do alfabeto; Tampinhas de garrafa PET com letras do alfabeto coladas (uma letra por tampinha); Caixinha, cesto ou bandeja para organizar os materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

• QUAL O SOM INICIAL?

Quadro 25 – Atividade Qual o som inicial?

Objetivo	Identificar o som inicial das vogais e reconhecer sua escrita nas formas maiúscula e minúscula, tanto na letra cursiva quanto na de imprensa, por meio da associação com as diferentes imagens apresentadas.
Como fazer?	1) Mostre ao aluno um tabuleiro com diferentes figuras (Ex.: Ilha, elefante, abelha e outras). 2) Peça para ele identificar qual vogal inicia o nome de cada figura. 3) O aluno deverá escolher a vogal correta entre as tampinhas que contenham as vogais escritas nas quatro formas: $A - a - \mathcal{A} - \mathcal{a}$ (Imprensa maiúscula, imprensa minúscula, cursiva maiúscula, cursiva minúscula)
O que precisa?	Tabuleiro com diferentes tipos de figuras (Ex.: Ilha, elefante, abelha e outras); Tampinhas de garrafa PET com as vogais escritas nas quatro formas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

• JUNTANDO SÍLABAS E DESCOBRINDO PALAVRAS

Quadro 26 – Atividade juntando as sílabas e descobrindo palavras

Objetivo	Desenvolver a habilidade de reconhecer e identificar o som das sílabas para formar a escrita das palavras, por meio da associação entre figuras e sílabas apresentadas de forma misturada.
Como fazer?	1) Apresente figuras de objetos e animais simples e conhecidos (Ex.: bola, vaca, bode, pera, bolo). 2) Entregue fichas com sílabas embaralhadas (Ex.: BO, CA, VA, LA, PE, DE, RO....). 3) O aluno selecionará as sílabas corretas que formam o nome da figura e ordená-las para escrever a palavra corretamente.
O que precisa?	Fichas com sílabas móveis (papel, cartolina, tampinhas e outros); Imagens impressas ou plastificadas de animais e objetos; Prancheta ou espaço para montagem da palavra.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

• BRINCANDO DE MONTAR PALAVRAS

Quadro 27 – Atividade brincando de montar palavras

Objetivo	Desenvolver a habilidade de reconhecer e identificar os sons das sílabas para a construção de palavras, estimulando a consciência silábica por meio da combinação oral e manipulativa de sílabas.
Como fazer?	1) Apresente tampinhas com sílabas escritas (Ex.: BO, DA, DE, CO, FU...).

	2) Diga oralmente uma palavra (Ex.: “BOCA”) e peça ao aluno para localizar e unir as sílabas correspondentes (BO + CA). 3) A atividade pode ser feita com palavras simples, crescentes em dificuldade.
O que precisa?	Tampinhas de garrafa pet; Fichas com diferentes sílabas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3) Atividade sensorial

• EXPLORANDO COM AS MÃOS

Quadro 28 – Atividade explorando com as mãos

Objetivo	Estimular e desenvolver os sentidos (tato, visão e audição) dos alunos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.
Como fazer?	1) Monte um painel sensorial com diferentes materiais e texturas colados ou fixados (como E.V.A., lixa, algodão, esponja e outros). 2) Oriente os alunos a explorarem livremente com as mãos, identificando o que sentem, o que ouvem (se houver materiais com sons), e o que veem. 3) Pode ser feito em roda, individualmente ou em pequenos grupos, com mediação para incentivar a verbalização das sensações (áspero, macio, duro, colorido e outros).
O que precisa?	E.V.A. (liso e texturizado); Palitos de picolé; Tampinhas de garrafa PET; Botões; Lixa de parede; Bolinhas de feltro; Algodão; Esponja; Formas geométricas de E.V.A.; Espiral de isopor.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

• CAMINHO DAS CORES

Quadro 29 – Atividade caminho das cores

Objetivo	Desenvolver a percepção visual e a habilidade de discriminação de cores, promovendo o reconhecimento e a associação entre objetos da mesma cor.
Como fazer?	1) Apresente ao aluno uma ficha com uma sequência de cores (Ex.: azul, vermelho, amarelo, azul). 2) Disponibilize bolinhas de feltro coloridas e uma pinça. 3) O aluno deve usar a pinça para reproduzir a sequência, colocando as bolinhas na ordem correta, o que também trabalha coordenação motora fina e atenção.
O que precisa?	Fichas com sequências de cores (impressas ou plastificadas); Bolinhas de feltro de diversas cores; Pinça (plástica ou de brinquedo, segura para a faixa etária).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A definição e descrição de cada uma das atividades lúdicas foi elaborada em consonância com as necessidades e dificuldades identificadas pelas professoras e pela tutora participantes, em articulação com a pesquisadora. Essa organização teve como propósito garantir o alinhamento das propostas ao processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI, ao mesmo tempo em que se configurou como uma oportunidade de reflexão pedagógica e de aprimoramento para o uso da ludicidade na prática docente.

Concluída essa etapa, trabalhamos o poema “Heróis da Vida Real”, de Bráulio Bessa (Anexo C). A pesquisadora disponibilizou o poema para que as participantes realizassem a leitura em grupo, seguida de uma reflexão sobre a prática docente no ambiente escolar. Buscamos ainda estabelecer uma relação entre o conteúdo do poema e o trabalho desenvolvido na oficina pedagógica, especialmente em relação ao uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Para orientar essa análise, foi levantado o seguinte questionamento: como podemos relacionar o poema aos desafios da prática docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDI?

Feito o questionamento, apenas uma professora declarou: *“Enfrentamos tantos desafios, mas sempre buscamos vencer. Nessa batalha somos verdadeiros heróis, como diz o poema”* (PC).

Podemos observar na fala da Professora C o reconhecimento e reflexão das dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI, mas ressalta também a persistência e comprometimento em buscar vencer os desafios, desenvolvendo práticas que vão atender as especificidades da aluna. Essa compreensão se alinha ao que Tardif (2014) argumenta: o conhecimento docente é construído a partir da experiência prática e da reflexão sobre essa prática, articulando teoria e ação.

Concluída a reflexão, passamos para o encerramento da oficina pedagógica. De maneira acolhedora, a pesquisadora agradeceu a participação de todas as participantes, que também expressaram sua gratidão e sugeriram a realização de futuras oficinas na escola, destacando que a experiência proporcionou novos conhecimentos, favoreceu reflexões sobre suas práticas e possibilitou a construção de recursos lúdicos que contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI. Observamos as falas das professoras A, B e D no Quadro 30.

Quadro 30 – Fala das participantes sobre a oficina pedagógica

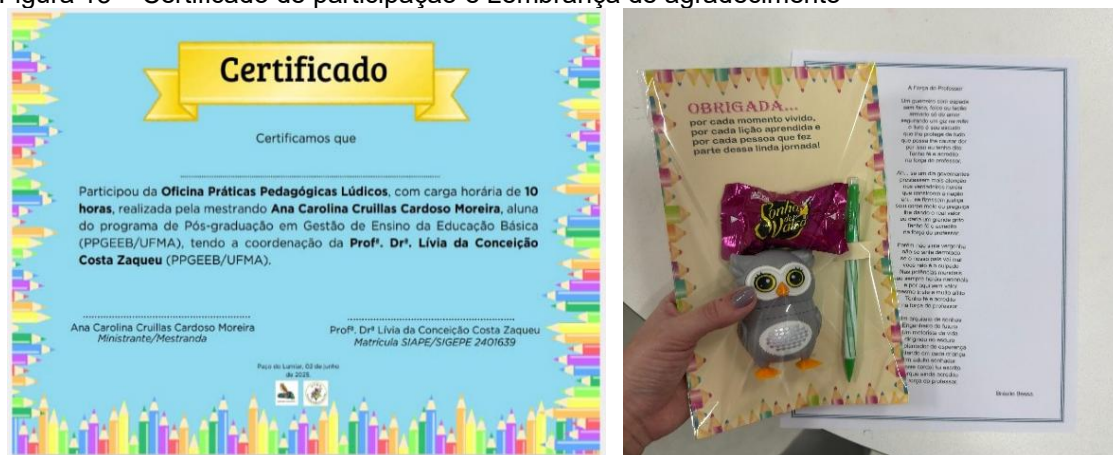
Participante	Resposta
PA	<i>“Gostaria de agradecer imensamente por esse momento, os recursos lúdicos ajudam na aprendizagem dos alunos com TDI. Aqui foi um momento de muita aprendizagem.”</i>
PB	<i>“Muito obrigada! Os recursos que você trouxe vão colaborar muito para a produção de novos materiais lúdicos. Trabalhar com esses recursos nos ajudam bastante.”</i>
PD	<i>“O lúdico ajuda na aprendizagem das crianças. Só que temos tantas coisas para fazer que acabamos ficando sem tempo para produzir. Esse momento foi muito bom, porque paramos e elaboramos. Obrigada!”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos relatos acima, podemos verificar a contribuição que a oficina pedagógica proporcionou para a formação continuada das professoras da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e da tutora. Observamos também o reconhecimento da prática lúdica no ensino-aprendizagem da aluna com TDI, sendo legitimada como uma estratégia de ensino e como um instrumento de reflexão docente, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Logo depois dos agradecimentos, esta pesquisadora entregou o certificado de participação para cada uma das professoras participantes e da tutora, juntamente com uma lembrança simbólica expressando a gratidão e o acolhimento dado por todos da escola Vereador Raimundo Romualdo. Na Figura 13, apresentamos o certificado e a lembrança entregue para as participantes.

Figura 13 – Certificado de participação e Lembrança de agradecimento



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Após o encerramento da oficina pedagógica, a pesquisadora retornou à escola com o objetivo de aplicar um questionário estruturado em perguntas de resposta do tipo SIM e NÃO (Apêndice C). Esse instrumento foi direcionado às professoras da sala comum, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e à tutora, tendo como finalidade avaliar a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas junto aos alunos com TDI após a intervenção pedagógica, além de coletar percepções objetivas sobre a experiência vivenciada e sobre a pertinência dos recursos produzidos.

Na visão de Gil (2008b), a aplicação do questionário tem como propósito obter informações sobre os conhecimentos e as expectativas daquilo que está sendo investigado, buscando traduzir os objetivos estabelecidos na pesquisa e fornecer da-

dos que descrevam a realidade pesquisada. Permitindo com isso a análise e interpretação sobre a compreensão das professoras e da tutora participantes, em relação à utilização das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

A elaboração do questionário do tipo SIM e NÃO aplicado com as participantes, ocorreu após a análise das entrevistas semiestruturadas e da intervenção pedagógica. A partir dessas duas etapas, foram construídas as perguntas que direcionaram o processo de avaliação do objeto de estudo da pesquisa, com o objetivo de analisar os dados e refletirmos sobre os impactos das práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas para a aprendizagem da aluna com TDI.

A pesquisadora iniciou a aplicação explicando o objetivo do questionário e, em seguida, realizou a leitura individual das cinco perguntas que compõem o instrumento junto às professoras e à tutora, as quais todas concordaram em participar do processo de avaliação. As questões elencadas foram: 1) se consideram as atividades lúdicas importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI; 2) se acreditam que tais práticas motivam a participação dos alunos durante as aulas; 3) se entendem que a realização dessas atividades pode ser utilizada como forma de avaliar a aprendizagem; 4) se concordam em incorporar atividades lúdicas em sua prática docente; e, 5) se consideram válida a participação em uma oficina pedagógica sobre práticas lúdicas para a ampliação de seus conhecimentos.

Evidenciamos os resultados referentes à aplicação do questionário SIM e NÃO, no qual verificamos que 100% das participantes da pesquisa consideram as práticas lúdicas como uma estratégia que: 1) é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI; 2) motiva a participação dos alunos com TDI; 3) é considerada como uma forma de avaliar a aprendizagem dos alunos com TDI; 4) utilizam como uma prática docente; e, 5) ter participado da oficina pedagógica favoreceu a ampliação dos seus conhecimentos para trabalhar a ludicidade com a aluna com TDI.

O reconhecimento da ludicidade como prática para o ensino-aprendizagem da aluna com TDI pelas professoras e pela tutora participantes evidenciou uma ampliação no repertório e uma mudança nas práticas pedagógicas. Essa percepção não apenas resultou na incorporação dos recursos lúdicos no planejamento, mas também

demonstrou a compreensão de que tais estratégias favorecem a inclusão ao promoverem interações mais significativas e aprendizagens mediadas pela experiência concreta (Santos *et al.*, 2023).

Ao relacionarmos os resultados obtidos com a pesquisa de Diniz *et al.* (2021), podemos constatar que a ludicidade se configura como uma estratégia pedagógica capaz de aprimorar o processo de inclusão e da aprendizagem dos alunos com TDI, tendo o professor como um mediador para o desenvolvimento dessa prática.

Outro aspecto identificado foi a satisfação das professoras e da tutora em terem participado da intervenção pedagógica, pois foi um momento que proporcionou a ampliação dos seus conhecimentos em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI e a ludicidade. Esse resultado corrobora com a pesquisa de Castro, Boueri e Ferreira (2023), que evidencia como a formação continuada favorece a reflexão dos professores sobre a inclusão e a aprendizagem dos alunos com TDI.

Os resultados apresentados evidenciam o alcance dos objetivos desta pesquisa, constado a partir dos relatos das professoras participantes e da tutora presentes na entrevista, no questionário e na intervenção pedagógica. Fundamentada nas características de uma pesquisa aplicada e do tipo intervenção pedagógica na perspectiva colaborativa, buscamos ao longo do percurso promover uma reflexão crítica para a interpretação dos dados e proposições de soluções e melhorias no contexto pesquisado (Damiani *et al.*, 2013).

5.4 Produto da pesquisa: livro interativo

A construção do produto apresentado nesta pesquisa ocorreu em algumas etapas e está fundamentado conforme o objetivo geral que foi investigar as práticas pedagógicas lúdicas dos professores da sala comum/sala de recursos multifuncionais (SRM)/tutores para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI do Ensino Fundamental Anos Iniciais com vista à elaboração de um livro interativo.

A fim de alcançar o objetivo proposto, o estudo em questão teve como ponto de partida a seguinte problemática: De que maneira os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores da UEB Vereador Raimundo Romualdo têm desenvolvido suas práticas pedagógicas lúdicas para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDI?

O processo de construção do produto foi organizado no intuito de elaborar diferentes atividades a serem desempenhadas pelo aluno com TDI com a mediação do professor. Entretanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa empírica e da intervenção do tipo pedagógica realizada com as professoras e a tutora, observamos a relevância de sistematizar o produto com algumas orientações direcionadas às participantes para realizarem as atividades lúdicas com os alunos com TDI.

Com isso, a pesquisa buscou responder às necessidades, desafios e anseios das participantes. Apresentamos, portanto, o livro interativo “Descobrimos e Aprendendo” com a finalidade de colaborar com as práticas lúdicas dos professores e tutores no ensino-aprendizagem do aluno com TDI.

As etapas que seguiram para a estruturação do livro interativo foram desenvolvidas da seguinte forma: 1) Após realizar a entrevista semiestruturada com cada uma das professoras participantes e tutora, analisamos cada uma das respostas, identificando a necessidade do tipo de atividades lúdicas a serem desenvolvidas com os alunos com TDI da escola Vereador Raimundo Romualdo; 2) Estruturamos a intervenção do tipo pedagógica que ocorreu através da oficina pedagógica destinada à confecção de recursos lúdicos para serem trabalhados com os alunos com TDI; 3) Convidamos individualmente as professoras e tutora participantes, recebendo a confirmação da participação de todas; 4) Realizamos a intervenção do tipo pedagógica (em formato de oficina pedagógica) com todas as participantes da pesquisa, tendo sido apresentada a pesquisa, o objetivo da intervenção e suas fases, obtendo total receptividade e colaboração das professoras e da equipe pedagógica da escola.

A oficina pedagógica de práticas lúdicas aconteceu em um encontro e foi dividida em oito etapas, a saber: 1) Acolhida e apresentação dos objetivos da intervenção; 2) Dinâmica com as professoras; 3) Elaboração das atividades lúdicas; 4) Apresentação das atividades construídas; 5) Reflexão e leitura de uma poesia; 6) Considerações das professoras; 7) Aplicação do questionário; e, 8) Agradecimentos.

Este momento foi realizado na sala de recursos multifuncional (SRM) da escola participante, pois era um ambiente amplo e estruturado com mesas e cadeiras. A oficina pedagógica permitiu que as professoras da sala comum, as professoras sala de recursos multifuncionais e a tutora interagissem durante o processo de construção das atividades lúdicas e na troca de conhecimentos pedagógicos.

Após a acolhida e apresentação dos objetivos da oficina, realizamos uma dinâmica com as participantes para despertar a empatia na relação professor/aluno.

Todas as participantes expressaram seus sentimentos e reflexões diante das dificuldades enfrentadas durante a dinâmica, havendo a conscientização de que o aprender não é igual para todos. Logo depois, iniciamos o momento da confecção dos recursos lúdicos.

Foram disponibilizados diversos materiais concretos e reciclados (cartolina, E.V.A., tesoura, palitos de picolé, letras, números, algodão, formas geométricas, velcro, tesouras, cola, lixa, tampinhas de refrigerantes, cartela de ovo, caixas de papelão e outros) para que as professoras e a tutora participantes tivessem livre escolha dos materiais e usassem a sua criatividade para construir os recursos lúdicos.

A intervenção realizada na oficina pedagógica resultou na elaboração de oito atividades lúdicas construídas pelas participantes. Cada atividade expressou a necessidade presente na rotina da escola e o desempenho criativo e interativo de cada uma delas. Ao terminarem a construção, cada participante explicou o processo de elaboração, os materiais utilizados, o objetivo e como aplicar as atividades com os alunos com TDI. Observamos que foram criadas atividades voltadas para as áreas da matemática, linguagem, sensorial e pareamento.

Com o trabalho colaborativo de todos os envolvidos na pesquisa, organizamos as oito atividades lúdicas que fazem parte do produto que chamamos de Livro Interativo “Descobrimo e Aprendendo”. No Quadro 31, apresentamos as atividades que fazem parte deste material.

Quadro 31 – Atividades do livro interativo

Nome da atividade	Objetivo
Contando com diversão	Desenvolver a compreensão das quantidades de 1 a 10 por meio da associação entre as representações visuais (imagem), numérica (algarismo) e escrita.
Associando as formas geométricas	Identificar as formas geométricas e as cores, estimulando a percepção visual, a concentração e a atenção.
Caça-letras das figuras	Desenvolver a consciência fonológica, por meio da identificação do som de cada palavra.
Qual o som inicial?	Identificar o som inicial das vogais e reconhecer sua escrita nas formas maiúscula e minúscula, tanto na letra cursiva quanto na de imprensa, por meio da associação com as diferentes imagens apresentadas.
Juntando sílabas e descobrindo as palavras	Desenvolver a habilidade de reconhecer e identificar o som das sílabas para formar a escrita das palavras, por meio da associação entre figuras e sílabas apresentadas de forma misturada.

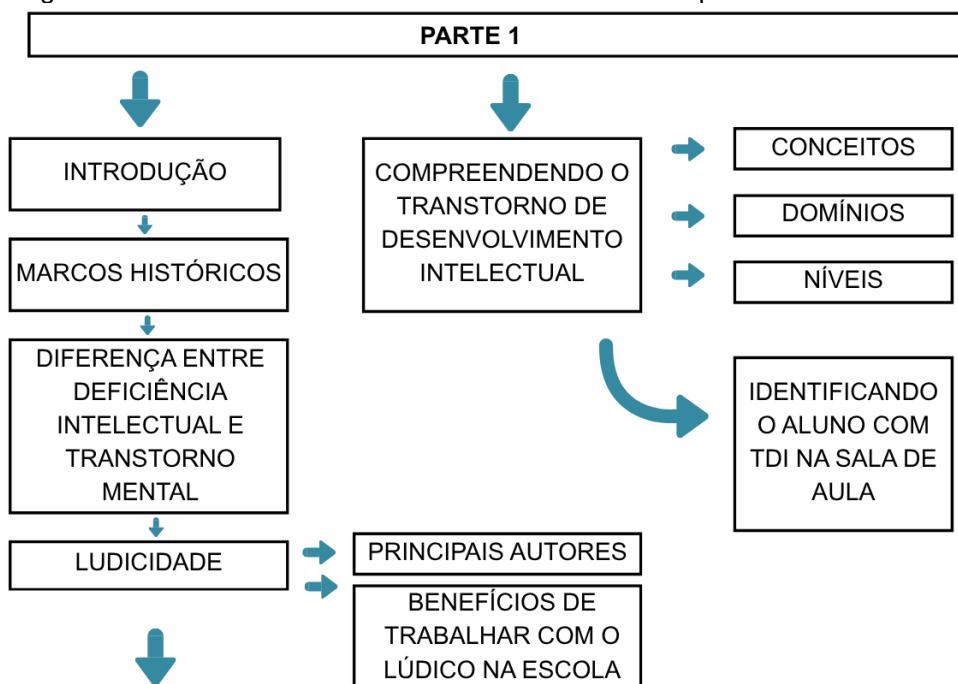
Brincando de montar palavras	Desenvolver a habilidade de reconhecer e identificar os sons das sílabas para a construção de palavras, estimulando a consciência silábica por meio da combinação oral e manipulativa de sílabas.
Explorando com as mãozinhas	Estimular e desenvolver os sentidos (tato, visão e audição) dos alunos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.
Caminho das cores	Desenvolver a percepção visual e a habilidade de discriminação de cores, promovendo o reconhecimento e a associação entre objetos da mesma cor.

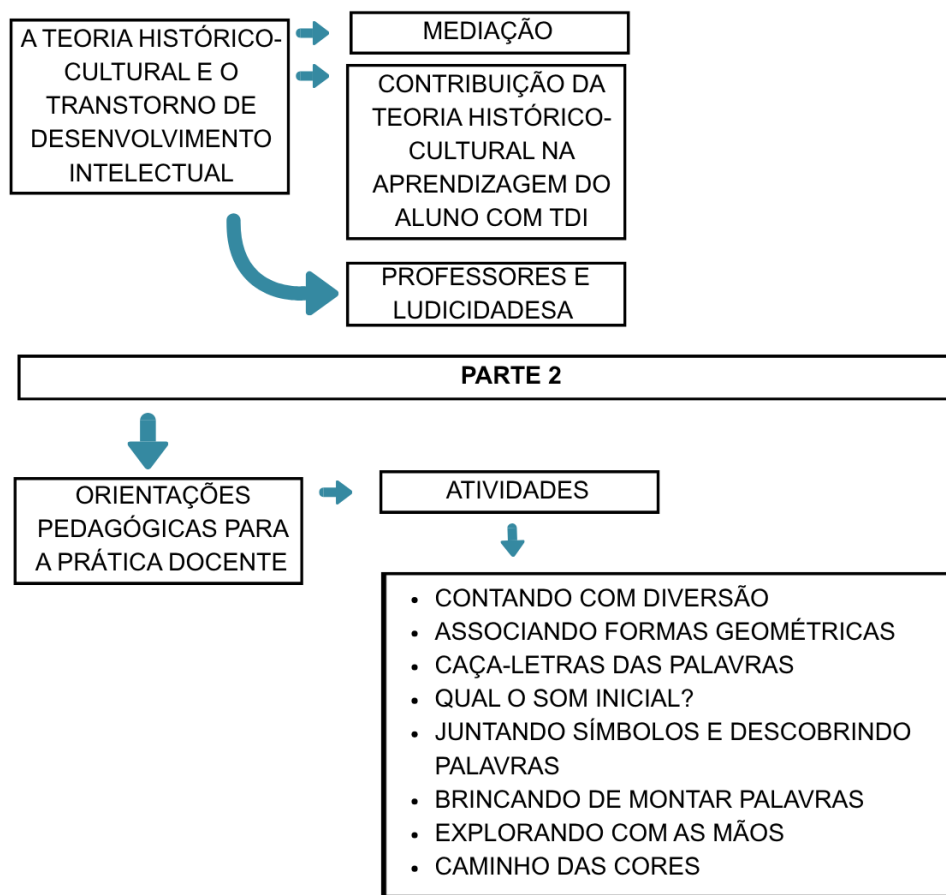
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As atividades descritas no Quadro 31 poderão ser introduzidas no cotidiano escolar, de forma a fazer com que a aluna com TDI interaja e manuseie no livro interativo, enriquecendo a sua aprendizagem e tornando-a mais atrativa e prazerosa.

Para a produção deste produto, cada detalhe e organização foi pensada de forma criteriosa. Para a produção do produto, cada detalhe e organização foi pensado de forma criteriosa. Sua estrutura foi elaborada de acordo com as necessidades destacadas pelas professoras e pela tutora que participaram da pesquisa. Podemos observar, na Figura 14, a estrutura do Livro Interativo “Descobrimdo e Aprendendo”.

Figura 14 – Estrutura do Livro interativo “Descobrimdo e Aprendendo”





Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A escolha do livro interativo como o produto da pesquisa parte do pressuposto de que por meio do seu uso a aprendizagem se torna mais dinâmica, lúdica e gera estímulo para a participação e interação da aluna com TDI na sala de aula.

Com a realização da oficina pedagógica, observamos que as professoras e a tutora participantes refletiram sobre as práticas lúdicas desempenhadas na sala de aula, destacando a relevância desse tipo de atividade na estimulação da aprendizagem do aluno com TDI. Além disso, elas se sentiram motivadas a confeccionarem recursos pedagógicos lúdicos que vão contribuir para o planejamento de aulas mais atrativas e significativas.

Além da construção dos recursos pedagógicos lúdicos, as professoras e a tutora participantes fizeram algumas considerações ao final da oficina pedagógica sobre a necessidade de terem mais informações sobre o transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI), a ludicidade na prática pedagógica e orientações para trabalharem mais o lúdico na sala de aula com os alunos com TDI.

Almejamos que o livro interativo incentive a utilização de práticas lúdicas, ampliando as possibilidades de atuação dos professores da sala comum/sala de recursos multifuncional (SRM)/tutores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Esperamos ainda que essa iniciativa inspire outros educadores a desenvolverem pesquisas e buscarem contribuições significativas para a Educação Básica, especialmente no que se refere à inclusão e aprendizagem dos alunos com TDI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas lúdicas dos professores da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI do Ensino Fundamental Anos Iniciais com vistas à elaboração de um livro interativo. Com a análise dos dados evidenciamos que o uso das práticas pedagógicas lúdicas é reconhecido pelas professoras e pela tutora como uma estratégia possível para o ensino-aprendizagem da aluna com TDI.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi verificar os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem de alunos com TDI que os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores da UEB Vereador Raimundo Romualdo possuem. Constatamos que as professoras e a tutora participantes compreendem o significado das práticas pedagógicas lúdicas e reconhecem os benefícios dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDI. Além disso, percebem que tais práticas tornam o trabalho docente mais dinâmico e contribuem para facilitar a aprendizagem da aluna com TDI.

No segundo objetivo específico buscamos identificar como os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores desenvolvem e/ou implementariam suas práticas pedagógicas lúdicas direcionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com TDI. Verificamos que as professoras e a tutora participantes desenvolvem atividades lúdicas que tenham pintura, recorte, colagem e jogos (memória e cartas do alfabeto) direcionadas e adaptadas à aluna com TDI, promovendo a sua participação, interação e aprendizagem. Observamos também que a disponibilidade limitada de materiais e o tempo reduzido das professoras para a confecção dos recursos podem contribuir para uma menor frequência na utilização das atividades.

Prosseguindo com o segundo objetivo, identificamos que, segundo as participantes, para a implementação das práticas lúdicas na escola Vereador Raimundo Romualdo é importante ter o apoio da direção e coordenação da escola, a oferta de formações continuadas, a conexão da sala comum com a SRM e o uso de práticas interativas, pois vão contribuir com o desenvolvimento das práticas lúdicas.

Em relação ao terceiro objetivo específico da pesquisa, realizamos a medição de forma colaborativa com os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais

da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores para a construção de práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TDI. Esta etapa proporcionou às participantes a oportunidade de construir de forma colaborativa recursos lúdicos voltados à elaboração do produto desta pesquisa, além de possibilitar a reflexão e a discussão sobre a ludicidade no ensino de alunos com TDI e sobre a prática docente.

No quarto objetivo específico buscamos avaliar a aplicação das práticas pedagógicas lúdicas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da sala comum/Sala de Recurso Multifuncional (SRM)/tutores junto aos alunos com TDI após a intervenção pedagógica. Com a realização da avaliação, as professoras e a tutora participantes reconheceram a relevância das práticas lúdicas para o ensino-aprendizagem da aluna com TDI, destacando seu papel em motivar a participação da aluna. Também perceberam como essas práticas podem ser um recurso para avaliar a aprendizagem e ressaltaram que a intervenção pedagógica contribuiu para a valorização das práticas docentes, favorecendo a ampliação de novos conhecimentos.

O quinto objetivo específico permitiu a construção, de forma colaborativa, de um livro interativo com práticas pedagógicas lúdicas que visa apoiar o professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI. O Livro Interativo “Descobrimos e Aprendendo” contém oito atividades que vão contribuir para a aluna com TDI a realizar as atividades de forma mais dinâmica e divertida, além de trazer informações para a prática lúdica do professor.

Com os objetivos alcançados nesta pesquisa, podemos ressaltar também os resultados da análise do Estado da Questão que compõe este estudo. Evidenciamos que as pesquisas apontam para a centralidade do processo de ensino-aprendizagem e da inclusão do aluno com TDI nas escolas regulares, demonstrando a realidade escolar vivenciada por esses alunos e os impactos das práticas pedagógicas adotadas. Destacamos que, embora os professores enfrentem inúmeras dificuldades e barreiras no contexto escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas mostram-se relevantes para a aprendizagem, uma vez que os docentes podem buscar estratégias para superar os desafios impostos à inclusão. Verificamos ainda a participação do aluno com TDI no ambiente da escola regular, o que reforça a importância de práticas pedagógicas lúdicas inclusivas e planejadas.

Em relação às limitações encontradas no decorrer da pesquisa, destacamos a dificuldade de localizar uma escola com alunos com TDI matriculados, uma vez

que, durante a busca, foram identificadas instituições em que os alunos com TDI apresentavam diagnóstico associado ao autismo. Após diversas consultas realizadas junto à SEMED da cidade de Paço do Lumiar (MA), foi possível localizar a UEB Vereador Raimundo Romualdo, que possuía uma aluna com TDI matriculada. Como havia apenas uma aluna com TDI matriculada, o número de professores envolvidos na pesquisa ficou restrito a quatro docentes, distribuídos entre a sala comum e a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), além de uma tutora. Outro aspecto que identificamos foi a limitação de tempo das professoras e da tutora para a realização da intervenção pedagógica.

Entretanto, apesar dessas limitações constatamos alguns avanços que foram substanciais, pois esta pesquisa se configura como um estudo pioneiro na realidade do município de Paço do Lumiar (MA), onde permitiu a elaboração de materiais para a construção de recursos lúdicos em uma oficina pedagógica e favoreceu o uso de materiais lúdicos no processo de ensino-aprendizagem da aluna com TDI com a utilização das atividades elaboradas para o livro interativo.

Com base nos resultados e limitações identificados, recomendamos que as políticas públicas educacionais assegurem formações continuadas específicas sobre práticas pedagógicas lúdicas, de modo a garantir que professores e tutores estejam preparados para atender às demandas de alunos com TDI. É igualmente necessário que os sistemas de ensino invistam na oferta de materiais concretos, recursos pedagógicos lúdicos e condições de trabalho que viabilizem a elaboração de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Ressaltamos ainda a importância de ampliar momentos de diálogo e discussões entre gestores, professores e famílias, assegurando que a inclusão não seja apenas um princípio legal, mas uma prática efetiva que transforme a realidade da escola e promova a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Com o alcance dos objetivos geral e específicos desta pesquisa, identificamos como uma possibilidade para futuras investigações a inclusão de alunos com outras deficiências e/ou comorbidades, de forma a aprofundar a compreensão sobre a eficácia das práticas lúdicas e contribuir para o aprimoramento das estratégias inclusivas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública de ensino. A participação direta desses alunos em estudos posteriores poderá ampliar a análise dos resultados, permitindo observar de forma mais concreta como as atividades propostas favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Assim, ao concluir esta pesquisa, almejamos que o livro interativo elaborado de forma colaborativa possa trazer benefícios tanto para a prática docente quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI. Esperamos que este estudo inspire novas investigações que venham a contribuir com o contexto educacional, com a aprendizagem e a inclusão dos alunos com TDI na escola regular.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-Vtr. 5ª ed.** Porto Alegre: Artmed, 2022.

ANDRADE, E. L. M. *et al.* As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotski para o desenvolvimento da competência da informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/169462#:~:text=Concluiu%2Dse%20que%20a%20teoria,de%20modo%20a%20transform%C3%A1%2Dla>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ANDREOS, F. S. O processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 270-280, jun./jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10179>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ANTUNES, K. C. V. **História e vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a contribuição do sujeito.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: https://www.uniapa-emg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/HistOria_de_Vida_de_alunos_com_deficiencia_intelectual_percurso_escolar_e_a_constitui%C3%A7ao_do_sujeito_Tese_de_Doutorado.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista Ministério Público do Trabalho**, [S. l.], ano XI, n. 21, p. 160-173, março 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas.** 2019. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/ea2afccb-72fe-4991-9ade-11c99d727cec/full>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – AAIDD. **Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte.** AAIDD, Washington D.C., 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1996.

BIZERRA, E. T. **A ludicidade na relação ensino-aprendizagem: o papel do professor.** Trabalho de conclusão de curso. Castanhal (PA), 2017. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

BORDIN, B. J.; SCHEID, M. J. N. **A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Censo Escolar. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Inep**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

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

BRITES, L. **Brincar é fundamental**: como entender o desenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Gente, 2020.

CAPELLINI, V. L. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S.], v. 2, n. 4, p. 113-128, Jun/Dez, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 25 set. 2025.

CASTRO, F. S.; BOUERI, Z. I.; FERREIRA, D. A. K. Deficiência intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas. **Revista INFAD de Psicologia**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 231-240, 2023. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPA/article/view/2512>. Acesso em: 25 jul. 2024.

COOK, A. M.; POLGAR, J. M. **Cook & Hussey's Assistive Technologies: principles and practices**. 3. ed. St. Louis: Mosby Elsevier, 2008.

CORDEIRO, F. M. A.; ANTUNES, A. M. M. A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia. **Boletim – Academia Paulista**, São Paulo, v. 40, n. 99, jul./dez., 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000200016. Acesso em: 15 maio 2024.

COSTA, F. D. *et al.* Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, n. 000092, nov. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **CADERNOS DA EDUCAÇÃO**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DINIZ, G.J. R. *et al.* A importância da ludicidade no processo de inclusão da criança com déficit intelectual. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 93358-93372, set. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36541>. Acesso em: 16 set. 2024.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: perspectivas humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoese, 2024. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/Formacao-continuada-de-professores-1.pdf>. Acesso: 23 set. 2025.

GARGHETTI, C. F.; MEDEIROS, G. J.; NUERBERG, H. A. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S. l.], n. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-dadefici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 2008b.

GOMES, C. J. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente**. 2014. Dissertação de Mestrado, Uninove, 2014. Disponível em: <https://biblioteca-tede.uninove.br/bitstream/tede/574/1/Joseleine%20de%20Campos%20Gomes.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GREGIO, I. O. L. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-pedagógico. **Cadernos PDE**, [S. l.], v. II, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

JUNCKES, V. C.; SILVA, D. Diferenças entre estimulação sensorial e integração sensorial em crianças com distúrbios do neurodesenvolvimento. **Revista Renovare Saúde e Meio Ambiente**, União da Vitória/Paraná, v. 2, n. 8, 2021. Disponível em: <https://book.ugv.edu.br/index.php/renovare/article/view/652>. Acesso em: 5 ago. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011b.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 8ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

LEITE, M. M. F. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos anos. **Revista Ibero-Americana de humanidades, ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 748-760, jan., 2022. Disponível em: <https://periodico-rease.pro.br/rease/article/view/3866>. Acesso em: 16 set. 2024.

LIMA, M. S. C. B. M. Vigotski e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **59 Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n.12, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23485>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MACEDO, T. dos S.; MOTA, R. S. da; VAZ, B. R. G. O lúdico como facilitador da aprendizagem na educação infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. vol. 3, nº 13, Jan/Fev 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/issue/view/1377>. Acesso: 12 set. 2025.

MACENA, B. S.; SOUZA, S. V. O processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência. **Revista Internacional em políticas, currículos, práticas e gestão**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revistasalaoito.com.br/article/10.29327/235555.1.3-7/pdf/wwwsalaoito-1-3-101.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras on-line**, Dourados/ MS, v. 2, n. 5, p. 98-113, Maio/Ag, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/08cd7b61-c3a9-4d7f-a84a-606f7aab5530/content>. Acesso: 20 set. 2025.

MINAYO, M. C.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v.40, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01> Acesso em: 23 ago. 2025.

MONTEIRO, J. L.; MARCHI, R. C. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69440>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar**: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOTA, L. L. **Deficiência intelectual**: um estudo sobre o processo diagnóstico multidimensional. 2014. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1836>. Acesso em: 8 jun. 2024.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara (SP), v. 18, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611/16653>. Acesso em: 15 jun. 2024.

NOZI, G. S.; VITALINO, C. R. O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades. **Revista Expressão Católica**, [S. l.], v. 9, n. 1, jan./jul. 2020. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/CATOLICA_0d9205f47f48831ea8051441c6440585. Acesso em: 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: ed. Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2007. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, Jun/Dez, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso: 15 set. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, N. L. N. Apropriação da leitura por estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental. *In*: ABREU, F. S. D. *et al.* **Diversidade e inclusão: o que a teoria Histórico-cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV, 2022.

RAPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, Ministério da 27 Educação/Secretaria de Educação; Fortaleza; Universidade Federal do Ceará, 2010.

RIBEIRO, S. L. M.; BAUMEL, C. R. C. R. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, M. G. de S.; PLETSCHE, M. D. Deficiência, sistema de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p.99-110, 2018. Disponível em: <https://revista-horizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/615>. Acesso em: 22 ago. 2025.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1. p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 05 fev. 2024.

ROMERO, P. **O aluno com deficiência intelectual: conceitos, perspectivas e orientações**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2022.

ROSA, K. N. S. **Caminhos da Inclusão escolar**. São Luís (MA): ed. Uniclap, 2023.

ROSA, K. N. S. **Deficiência Intelectual: primeiras experiências de escolarização**. Curitiba: CRV, 2017.

ROSA, K. N. S. Édouard Séguin (1812-1880). *In*: LEAL, D. (org.). **Médicos Educadores: revendo contribuições à educação e à psicologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vigotski e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias de hoje. **Revista Diálogos e perspectivas em educação Especial**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 11-24, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, A. *et al.* A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 12, p. 01-19, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3559>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R. ; OLIVEIRA, G. S. de. Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Itinerários Reflectiones**, Jataí/ GO, v. 9, n. 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i14.24344>. Acesso: 14 set. 2025.

SANTOS, L. S. Deficiência intelectual: desafios e possibilidades no processo ensino-aprendizagem. **Revista Campo do saber**, [S. l.], v. 10, n. 01, jan./jun., 2024. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/campodosaber/article/view/744>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, L. de J. B. S. Caderno de apoio pedagógico ao professor do atendimento educacional especializado: orientações pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual. **RFB Editora**, 1 ed. Belém/ PA, 2021. Disponível em: https://ab-pee.net/pdf/livros/3_livro_caderno%20de%20apoio%20pedag%c3%93gico%20ao%20professor.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

SANTOS, T. C.C.; MARTINS, L. A. R. Prática de Professores ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brac. Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mqpD-QtBrJCJBY7Pdbc8PxBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SASSAKI, K. R. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, [S. l.], ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <https://acessibilidadedecultural.wordpress.com/2011/09/07/atualizacoes-semanticas-na-inclusao-de-pessoas-deficiencia-mental-ou-intelectual-doenca-ou-transtorno-mental/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, A. C. da *et al.* Educação e empatia: a importância da relação professor/aluno. **Revista Científica Multidisciplinar O saber**, São Paulo, v. 1, n. 1, ano V, Jan./Jun. 2025. Disponível em: <https://revistaosaber.com.br/artigo123>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, B. M. D. C.; PEDRO, V. I. D. C.; JESUS, E. M. Educação Inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 99, 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacaoinclusiva>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, C. R. B.; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência intelectual. **Brazilian Journal of health review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 4611-4629, maio/jun., 2020. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/10106>. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, E. F.; ELIAS, L. C. dos S. Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: Recursos e dificuldades da família e de professores. **Educação Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 10 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftwj9mgTFd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 set. 2025.

SILVA, L. M. R. da. **A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem**: uma visão psicopedagógica. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3192>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SILVA, M. E. da; SILVA, A. M. da; VENÂNCIO, L. M. C. T. O papel de apoio educacional frente aos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Horizontes Revista de Educação**, Dourados/MS, v. 5, n. 10, p. 36-52, Jun/Dez 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v5i10.8151>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, S. D. V. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 20, n. 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recurso-metodologico-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2010. Disponível em: <https://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso: 15 set. 2025.

SOUSA, M. J.; BAPTISTA, C. S. **Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios**. 1ª ed. Lisboa: Pactor, 2011.

SOUZA, A. R. M. O lúdico no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Continuada**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 23-32, julho, 2021. Disponível em: <http://www.educont.periodikos.com.br/article/6109d940a953956088343152>. Acesso em: 24 jun. 2024.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21389>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TERRIEN, S. M. N.; TERRIEN, J. Trabalho científico e o Estado da Questão: reflexões teóricos-metodológicos. **Estudo em avaliação educacional**, [S. l.], v. 15, n.

30, jun./dez., 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 16 set. 2024.

TRENTIN, V. B. **Deficiência intelectual: fundamentos e metodologias**. Indaial: UNI-ASSELVI, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

VASCONCELOS, E. C.; PUCCETTI, R. Do abstrato ao concreto: materiais didático-pedagógico adaptado para trabalhar os elementos formais das artes visuais com alunos com deficiência intelectual. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. v. 2, 2016. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_arte_uel_elianecarvalhoas-concelos.pdf Acesso: 16 ago. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos da defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. v.1. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Lev Vygotski**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

ZAQUEU, L. da C. C. *et al.* Inserção da família nas salas de recursos multifuncionais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Conjecturas**. v. 21, n. 5, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358844165_Formacao_de_professoras_para_avaliar_crianças_com_transtorno_do_espectro_autista. Acesso em: 05 mar. 2024.

ZANELLA, A. V. A psicóloga de Vygotsky: resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista Ciências Humanas**. v. 12, n. 16, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2385>. Acesso em: 15 set. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Obedecendo a resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL

Carta de informação ao docente

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da **pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA LUDICIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (TDI)**: caminhos para a inclusão com vista à elaboração do livro interativo. Este estudo é relevante por buscar compreender como as práticas pedagógicas lúdicas irão contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) na sala regular de ensino. A pesquisa oferece o mínimo de risco aos indivíduos, exceto, algumas manifestações de desconforto na aplicação dos instrumentos da coleta de dados, assim será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para proceder. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) de forma gratuita (Resolução CNS, Resolução nº510 de abril de 2016). Os benefícios estão centrados diretamente na escuta dos professores da sala regular do Ensino Fundamental Anos Iniciais que apresentam alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) e na utilização de práticas pedagógicas lúdicas inclusivas para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Os benefícios estendem-se indiretamente aos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) que terão no seu processo de ensino-aprendizagem atividades lúdicas que poderão estimular a sua participação, inclusão e aprendizagem na sala regular. Além de estabelecer na relação professor-aluno laços de afetividade e fortalecimento de vínculo. Os benefícios se voltam para a relação pesquisadora e professores que trocarão conhecimentos e construirão de forma colaborativa atividades pedagógicas lúdicas relevantes para o ensino-aprendizagem do aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Informamos que a sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita uma interação compartilhada, com trocas de conhecimento e de aprendizagem, que irão favorecer o desenvolvimento de atividades pedagógicas lúdicas para a aprendizagem do aluno com Transtorno do Desenvolvimento intelectual (TDI). Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivas para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (*Internet, Facebook, Instagram, E-mail e whatsapp*), nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local da pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável Prof.^a Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu ou com a coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bl. D.

Agradecemos a sua colaboração.

CONSENTIMENTO

Eu,

_____ professor (a) da Sala Regular de Ensino Anos Iniciais declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa que será desenvolvida pelas pesquisadoras Prof^a. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e a mestrande Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dessa maneira informo que:

(☐) **aceito** participar da pesquisa

(☐) **não aceito** participar da pesquisa

Paço do Lumiar (MA), _____ de _____ de 2025.

Assinatura do professor (a)

Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA: Avenida dos Portugueses, 1966
CEB Velho **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 UF: MA Município:
São Luís Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br.

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A)

Prezado (a) professor (a),

Agradeço por participar dessa entrevista que tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas lúdicas estão sendo desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na sala regular.

Ressalto que sua identidade será mantida em sigilo, embora esteja solicitando a identificação em nossos documentos que serão conservados em nosso banco de dados.

1. Dados de identificação

Nome:

Formação acadêmica:

Instituições:

Tempo de atuação na sala de aula:

Possui formação ou capacitação na área de Educação Especial? () sim () não.

Se sim, qual?

2. Experiência profissional

Me conta um pouco, como foi a sua trajetória de vida para escolher a área da educação como campo de atuação?

Qual foi a principal motivação que você teve para atuar na área da educação?

Há quanto tempo você trabalha na área da educação, especificamente na sala de aula?

É a primeira vez que você ensina alunos com TDI?

Na sua experiência profissional, como você se sente ao ter na sala de aula alunos com TDI?

Na sua rotina de sala de aula, quais são seus principais desafios no ensino do aluno com TDI?

Quais métodos ou estratégias de ensino que você utiliza para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI?

3. Conhecimento sobre as práticas pedagógicas lúdicas

O que você entende por práticas pedagógicas lúdicas no contexto educacional?

Qual a sua percepção sobre o lúdico no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI?

Quais estratégias lúdicas você conhece que podem ser aplicadas ao ensino do aluno com TDI?

Como você desenvolve práticas lúdicas na sala de aula com o aluno com TDI?

Ao trabalhar com práticas pedagógicas lúdicas, você observa mudanças na aprendizagem do aluno com TDI?

Você considera que existem materiais ou recursos pedagógicos lúdicos suficientes disponíveis na escola para o ensino do aluno com TDI?

4. Desenvolvimento de prática pedagógicas

Como você planeja e organiza as atividades lúdicas para o ensino do aluno com TDI?

Quais desafios você encontra ao implementar práticas pedagógicas lúdicas para o aluno com TDI?

Como o aluno com TDI interage durante as atividades lúdicas propostas?

Como você avalia o uso de práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI?

5. Construção colaborativa de práticas lúdicas

Quais sugestões você daria para melhorar a implementação de práticas lúdicas na sua escola?

Quais práticas lúdicas você acha que falta para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI?

Se você pudesse construir um material didático com informações sobre as práticas lúdicas para alunos com TDI, o que você colocaria?

Paço do Lumiar, _____ de _____ de _____

Muito obrigada!

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

- 1) Você considera que as atividades lúdicas são importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI? () SIM () NÃO
- 2) Você acha que as práticas de atividades lúdicas motivam a participação dos alunos com TDI durante às aulas? () SIM () NÃO
- 3) Você considera que a prática de atividades lúdicas durante às aulas é uma forma de avaliar a aprendizagem do aluno? () SIM () NÃO
- 4) Você concorda em utilizar na sua prática docente atividades lúdicas com os alunos com TDI? () SIM () NÃO
- 5) Você achou válido participar de uma oficina pedagógica sobre práticas lúdicas para a ampliação dos seus conhecimentos? () SIM () NÃO

Paço do Lumiar, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D
Produto Educacional

Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira.
Livia da Conceição Costa Zaqueu.

LIVRO INTERATIVO

**Descobrimos e Aprendemos Práticas
pedagógicas lúdicas para o processo de
ensino-aprendizagem do aluno com
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
(TDI)**



São Luís
2025



Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira.
Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

LIVRO INTERATIVO

**Descobrimo e Aprendendo Práticas
pedagógicas lúdicas para o processo de
ensino-aprendizagem do aluno com
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
(TDI)**



São Luís
2025

**Universidade Federal do Maranhão**

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autoras do Produto Educacional

Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira.

Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

Colaboradores:

Professoras do turno matutino da sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e da sala de recursos (AEE) da escola Vereador Raimundo Romualdo/Paço do Lumiar-MA

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

Produção do Livro interativo

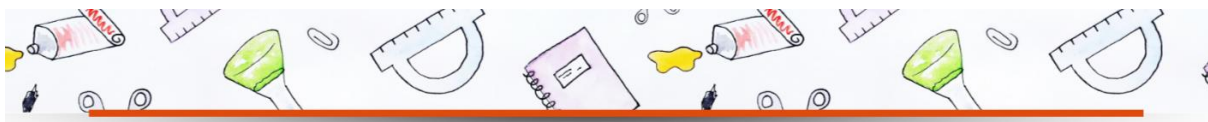
Cláudia Mancebo

Imagens da Capa

Design criado no aplicativo Canva - www.canva.com

São Luís
2025





Apresentação

É com imensa satisfação que apresentamos a vocês o produto do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do PPGEEB: o livro interativo Descobrindo e Aprendendo. Este produto foi desenvolvido através do trabalho colaborativo das professoras da sala comum/ sala de recurso multifuncional (SRM)/tutora por meio de uma intervenção, que se concretizou em uma oficina pedagógica para a elaboração de materiais lúdicos para serem aplicados com alunos com o transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI). O livro interativo Descobrindo e aprendendo oferece atividades interativas que vão permitir ao professor aplicar com os alunos com TDI contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma dinâmica e lúdica.

Assim, reconhecendo a necessidade de ampliar a prática da ludicidade na sala de aula, dedicamos a você, professores e tutores, o livro interativo Descobrindo e Aprendendo. Nossa intenção é que esse produto contribua para sua prática pedagógica e estimule a aprendizagem dos alunos com TDI.

Com carinho, Ana Carolina Cruillas e Lívia Zaqueu!

Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira.
Lívia da Conceição Costa Zaqueu.



SUMÁRIO

PARTE 1	5
1 INTRODUÇÃO	6
2. PRIMEIROS PASSOS PARA COMPREENDER A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	7
2.1 DA INVISIBILIDADE À INCLUSÃO: MARCOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	11
2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL É O MESMO QUE TRANSTORNO MENTAL?	14
3. A LUDICIDADE PARA APRENDER E O APRENDER PARA VOAR	16
4. O QUE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS EXPLICA SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?	18
4.1 O OLHAR DE VIGOTSKI PARA A LUDICIDADE: CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	21
PARTE 2	23
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR	24
ATIVIDADES	25
PALAVRAS FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35
SOBRE AS AUTORAS	39



PARTE 1

VAMOS CONHECER O TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL (TDI) E ALGUMAS PRÁTICAS LÚDICAS?



INTRODUÇÃO

O livro interativo Descobrindo e aprendendo tem como objetivo de colaborar com as professoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais que atuam na sala comum, na sala de recurso multifuncional (SRM) e como tutores.

O produto apresenta oito atividades lúdicas voltadas às áreas da matemática, linguagem, estímulos sensoriais e pareamento, que vão ampliar o repertório pedagógico dos educadores e contribuir para o fortalecimento de uma escola mais acolhedora, sensível às diferenças e comprometida com o desenvolvimento de todos.

Esperamos que o livro interativo Descobrindo e aprendendo sejam fontes de inspiração, apoio e reflexão, tornando-se uma ferramenta útil no cotidiano escolar e contribuindo para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

2. PRIMEIROS PASSOS PARA COMPREENDER A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Compreender o conceito do transtorno do desenvolvimento intelectual -TDI (ou deficiência intelectual - DI), é fundamental para que possamos superar estigmas, preconceitos e práticas de exclusão que ainda estão presentes em muitos contextos escolares.

É importante destacarmos que as nomenclaturas transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI) e deficiência intelectual (DI), são reconhecidas e podem ser utilizadas de forma equivalentes. Neste manual usaremos os dois termos.

ENTÃO, O QUE É TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – TDI (OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DI)?

A ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO (AAIDD) DEFINE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI), COMO UMA CONDIÇÃO CARACTERIZADA POR IMPORTANTES LIMITAÇÕES, TANTO NO FUNCIONAMENTO INTELECTUAL QUANTO NO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO, QUE ESTÃO EXPRESSOS NAS HABILIDADES ADAPTATIVAS CONCEITUAIS, SOCIAIS E PRÁTICAS ANTES DOS 18 ANOS (AAIDD, 2010).

O conceito do transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI) vem sendo abordado historicamente, mudando o seu sentido e a sua aplicabilidade, variando conforme a época e o estigma que se tinha da pessoa com deficiência (Castro; Boueri; Ferreira, 2023). O termo deficiência intelectual foi difundido na Conferência Internacional sobre deficiência intelectual, que aconteceu em 2004, no Canadá, originando a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Bordin; Scheid, 2019).

Outro conceito importante, foi o estabelecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais tr (DSM-V), que define como déficits no funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceitual, social e prático.

Ou seja, o aluno com TDI pode apresentar déficits nas funções intelectuais e adaptativas durante o seu período de desenvolvimento, tendo dificuldades na resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, limitações na vida diária, comunicação, participação etc. Essas dificuldades vão depender dos níveis da gravidade do transtorno, que podem ser leve, moderado e grave. Cada um desses níveis tem o seu grau de dificuldade nos domínios conceitual, social e prático. (APA, 2022).



O QUE CONSISTE CADA DOMÍNIO?

DOMÍNIO CONCEITUAL

Habilidades que envolvem a linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, memória e conhecimento de mundo.

DOMÍNIO SOCIAL

Habilidades de julgamento social, comunicação interpessoal, capacidade de fazer amizade.

DOMÍNIO PRÁTICO

Autogestão nas habilidades de cuidados pessoais, no trabalho, manter responsabilidades, gestão financeira.

Fonte: Criado pela autora, adaptado do DSM-V tr (APA, 2022)



E QUAIS SÃO OS NÍVEIS DO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL?

VAMOS DESCOBRIR JUNTOS, VENDO O QUADRO ABAIXO!

DOMÍNIO CONCEITUAL

Leve (QI 50-70)

Dificuldade em aprendizado acadêmico (leitura, escrita, matemática). Pode precisar de mais tempo para aprender novas habilidades.

DOMÍNIO SOCIAL

Leve (QI 50-70)

Pode ter dificuldades em interpretar sinais sociais e fazer amizades, mas se comunica bem no dia a dia. A comunicação e a linguagem são mais concretas e imaturas.

DOMÍNIO PRÁTICO

Leve (QI 50-70)

Pode viver de forma independente com apoio mínimo em tarefas mais complexas, como organização, lidar com dinheiro e atividades domésticas.

DOMÍNIO CONCEITUAL

Moderado (QI 36-50)

Desenvolvimento acadêmico mais limitado, com dificuldades significativas em conceitos abstratos e planejamento.

DOMÍNIO SOCIAL

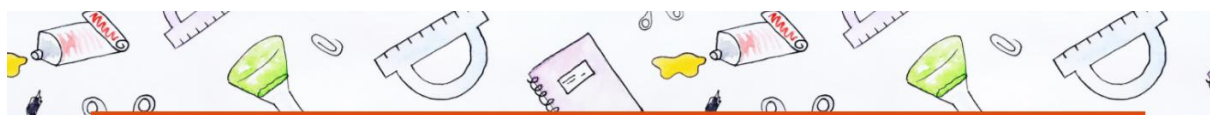
Moderado (QI 36-50)

Interações sociais podem ser afetadas por dificuldades na comunicação e interpretação de sinais sociais.

DOMÍNIO PRÁTICO

Moderado (QI 36-50)

Precisa de apoio em atividades diárias e tarefas domésticas, mas pode realizar atividades simples com treinamento e supervisão.



DOMÍNIO CONCEITUAL

Grave (QI 20-35)

Habilidades conceituais muito limitadas. Comunicação geralmente básica (palavras ou frases simples).

DOMÍNIO SOCIAL

Grave (QI 20-35)

Interação social limitada a contextos familiares e conhecidos. Depende de apoio para manter relações sociais.

DOMÍNIO PRÁTICO

Grave (QI 20-35)

Requer suporte contínuo para alimentação, higiene e segurança. Pode realizar algumas tarefas simples sob supervisão.

DOMÍNIO CONCEITUAL

Profundo (QI 0-20)

Dificuldade extrema em funções cognitivas e comunicação. Pode usar gestos ou comunicação não verbal.

DOMÍNIO SOCIAL

Profundo (QI 0-20)

Relacionamentos são baseados em interações não verbais e emocionais.

DOMÍNIO PRÁTICO

Profundo (QI 0-20)

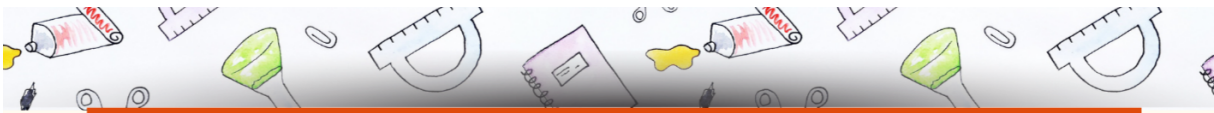
Depende totalmente de cuidadores para todas as atividades da vida diária, como alimentação, vestimenta e locomoção.

A AAIDD caracteriza a deficiência intelectual como multidimensional, ou seja, está dividida em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo (habilidade conceitual, prática e social), participação, interação e papéis sociais, e contexto e saúde. Cada uma dessas dimensões apresenta aspectos não só biológicos, como também sociais e culturais (Monteiro, 2015).

Fique ligado!!

A nomenclatura deficiência intelectual substituiu a expressão Deficiência Mental e Retardo Mental, sendo uma mudança importante para a compreensão de todos. A palavra intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto, e não ao funcionamento da mente. E a utilização do termo deficiência se torna mais adequada, pois esclarece a confusão ainda existente entre doença e deficiência (Mota, 2014).





VOCÊ SABE COMO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ERAM CHAMADAS?

O transtorno do desenvolvimento intelectual já teve diversas nomenclaturas ao longo da história, como: mongoloide, débil mental, imbecil, idiota, retardada mental, excepcional e deficiência mental (Sassaki, 2005). Esses termos foram usados durante muito tempo no Brasil e no mundo, e são considerados atualmente pejorativos.

COMO PODEMOS IDENTIFICAR O ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL - TDI NA SALA DE AULA?

Como vimos anteriormente, o aluno com TDI tem níveis que vão estar ligados ao desenvolvimento dos domínios conceitual, social e prático. Conhecer algumas particularidades do TDI é importante, pois contribuirá para o professor identificar e planejar estratégias pedagógicas respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno. As autoras Fontes, Pletsch, Braun e Glat (2009) consideram alguns aspectos do aluno com TDI relevantes para o conhecimento do professor. Vejamos no quadro abaixo:

- Ritmo de aprendizagem lento, precisando de um tempo maior para assimilação e realização de tarefas;
- Limitação na capacidade de abstração e generalização;
- Limitação em memorizar as informações;
- Conhecimento limitado quando são dadas duas ou mais tarefas ou informações e quando é exigida a compreensão em tempo rápido;
- Desafio à adaptação de novas situações;
- Prejuízos na percepção sensorial, linguagem e comunicação;
- Imaturidade social para sua idade cronológica.



2.1 DA INVISIBILIDADE À INCLUSÃO: MARCOS HISTÓRICOS DO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL - TDI

Por muito tempo, pessoas com transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI) viveram à margem da sociedade, sendo invisíveis, silenciadas ou rotuladas de forma equivocada. A história do TDI é marcada por longos períodos de exclusão, institucionalização e negação de direitos. No entanto, também é uma trajetória de resistência, avanços legais e mudanças no olhar social, que caminham rumo a uma compreensão mais humana, ética e inclusiva. Conhecer essa história é essencial para nós, educadores, pois contribuirá para uma escola valorize a diversidade, respeite as singularidades e garanta o direito de aprender a todos (Romero, 2022).

E QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS FATOS HISTÓRICOS?

PERÍODO	CONTEXTO HISTÓRICO
Idade Antiga (até o séc. V d.C.)	As pessoas com DI eram abandonadas, exterminadas e sacrificadas.
Idade Média (séc. V – XV)	Todo ser humano passa a ser filho de Deus. Mesmo com o olhar caridoso as pessoas com DI continuavam negligenciadas e viviam de caridade.
Idade Média (séc. V – XV)	Início das primeiras tentativas de educar as pessoas com deficiência e de métodos de ensino especializados.
Século XIX	Jean Itard e Edouard Séguin desenvolveram métodos para ensinar crianças com deficiência intelectual.
Século XX	Surge a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (1971). Avanço na educação inclusiva
Século XXI	Consolidação dos direitos das pessoas com deficiência intelectual, com leis de inclusão e acessibilidade.

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Aranha (2001) e Garghetti; Medeiros; Nuerberg, (2013).



Através da história observamos que a pessoa com TDI não tinha direitos à educação e ao acesso a serviços socioculturais, pois era considerada como incapaz de aprender. A partir da última década do século XX, muitas mudanças foram ocorrendo no âmbito da educação especial, com o estabelecimento de leis e decretos. Com isso, a participação da pessoa com TDI no ambiente escolar foi sendo respeitada e novas concepções foram vencendo o preconceito e a discriminação (Pessotti, 1984).

E QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA ESSAS MUDANÇAS?

ANO	MARCOS HISTÓRICOS
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU).
1990	Declaração Mundial de Educação para todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/nº 9.394/96).
2004	Declaração de Montreal.
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2007	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD).
2015	Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº13.146/2015).

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Romero (2022).



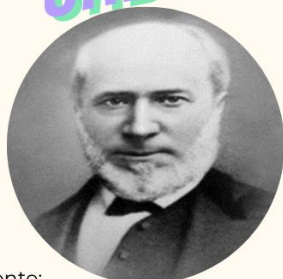
Curiosidade



No Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, havendo um aumento de 41,6% em relação a 2019. Na faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou de 92,7% em 2019 para 95% em 2023, tendo maior concentração no Ensino Fundamental, com 62,9%. Do total de matrículas da educação especial, 53,7% são de alunos com TDI (Brasil, 2024).

No decorrer da história, observamos o processo de construção que a sociedade foi passando em relação à compreensão do conceito de deficiência intelectual sendo influenciado pelo contexto da época. Pensar sobre a educação dos alunos com TDI é um grande desafio, pois durante décadas foram considerados pessoas incapazes de aprender, tornando-se culturalmente desacreditadas (Pessotti, 1984).

Você
SABIA?



Fonte:
https://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89douard_S%C3%A9guin

O médico e educador Edouard Séguin (1812 – 1880) teve importante contribuição para a evolução e compreensão da deficiência intelectual. É considerado o primeiro especialista em propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual. Criou o método fisiológico que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades sensoriais e físicas. Fundou em Paris a primeira escola para a educação de crianças com deficiência intelectual (Bordin; Scheid, 2019).



2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL É O MESMO QUE TRANSTORNO MENTAL?

É comum existir confusão entre os termos deficiência intelectual e transtorno mental, pois antes da mudança de nomenclatura a deficiência intelectual era chamada de deficiência mental ou doença mental, por ambas terem a palavra “mental”. Pensava-se que deficiência mental (deficiência intelectual) era o mesmo que doença mental (transtorno mental). Por associarmos com o mesmo significado, a deficiência intelectual acabava sendo considerada uma doença mental (Sasaki, 2005).

Infelizmente essas interpretações errôneas das terminologias, denotam um estado negativo dos alunos com deficiência intelectual (Sasaki, 2005). Dessa forma, é fundamental que, enquanto educadores, possamos compreender essa diferença para podermos promover práticas pedagógicas adequadas e que promovam o desenvolvimento de habilidades desses alunos.



**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NÃO É O MESMO
QUE TRANSTORNO MENTAL.
VAMOS CONHECER AS SUAS DIFERENÇAS?**

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Não é doença.
- É uma condição do neurodesenvolvimento, presente desde a infância.
- Envolve limitações no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas (como aprender, se comunicar, cuidar de si mesmo).

TRANSTORNO MENTAL

- É considerada doença no campo da saúde mental.
- Pode surgir em qualquer fase da vida.
- Afeta o humor, comportamento, pensamentos ou emoções.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Lima e Surjus (2014).



A compreensão dessas diferenças não impossibilita que alunos com deficiência intelectual possam também apresentar transtornos mentais associados, situação conhecida como diagnóstico duplo (Lima, Surjus, 2014). Por exemplo, João de 7 anos foi diagnosticado com deficiência intelectual, mas nos últimos meses vem apresentando crises de ansiedade. Começou a ter comportamentos de medo e preocupação bem intensos em situações diárias. De acordo, com a avaliação clínica, João foi diagnosticado com ansiedade. Nesse caso fictício, João tem diagnóstico duplo, pois tem deficiência intelectual e ansiedade.

Fica a Dica

A deficiência intelectual não é uma "doença", mas uma condição estável que pode melhorar com apoio.

A transtorno mental pode ter tratamento e até remissão dos sintomas, e nem sempre afeta a capacidade intelectual da pessoa (Lima e Surjus, 2014).



PARA SABER MAIS!

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) é referência internacional nos estudos sobre deficiência intelectual e foi fundada em 1876. A AAIDD busca definir conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenções para as pessoas com deficiência intelectual (Bordin, Scheid, 2019).

Para ter mais informações acesse o site:
<https://www.aaidd.org/home>



3. A LUDICIDADE PARA APRENDER E O APRENDER PARA VOAR



VAMOS COMEÇAR AGORA A
FALAR UM POUCO SOBRE

LUDICIDADE

QUE TAL
COMPREENDER
ALGUNS
CONCEITOS?



O QUE ALGUNS AUTORES PENSAM SOBRE LUDICIDADE?

O lúdico é compreendido por Bizerra (2017) como uma ferramenta de ensino que vem sendo amplamente discutida, desde a Idade Média até os dias atuais.

Autores como Kishimoto (2011) e Vigotski (1991) defendem que a prática lúdica é essencial para o desenvolvimento de atividades que vão contribuir para a aprendizagem dos alunos nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Souza (2021) entende que a busca por metodologias lúdicas para trabalhar com o aluno com deficiência intelectual não é analisada apenas sob o ponto de vista didático, mas como uma forma de mediação entre o mundo real e o simbólico.

Esses conceitos nos ajudam a entender que ao desenvolvermos práticas pedagógicas lúdicas no ambiente escolar, vamos colaborar para a aprendizagem e interação social das crianças com TDI. A ludicidade agrega maiores possibilidades de desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sensoriais no processo ensino-aprendizagem do aluno

com deficiência, visto que o lúdico desenvolve a concentração, a atenção e a interação social, promovendo a construção de estímulos de novas habilidades e uma aprendizagem significativa (Silva, 2020).



Cada aluno tem a sua singularidade no seu aprender, trazer atividades lúdicas para a sala de aula vai estimular a participação e o desenvolvimento cognitivo do aluno com TDI, onde cada um tem o seu ritmo e forma de aprender (Bordin; Scheid, 2019).

Você SABIA?

Trabalhar o lúdico através do brincar traz os seguintes benefícios para as crianças:

1. Estimula o desenvolvimento cerebral;
2. Estimula o pensamento criativo;
3. Benefícios emocionais e comportamentais;
4. Incentiva a independência.

(Brites, 2020)

As limitações do aluno com TDI, sejam elas de ordem conceitual, prática ou social, interferem na aprendizagem. Com isso, desenvolver práticas lúdicas na sala de aula vai estimular a aprendizagem, desenvolver potencialidades e as habilidades desses alunos, sendo um caminho para o professor planejar aulas interessantes, participativas, dinâmicas e que vão contribuir e motivar a participação e aprendizagem de todos (Mafra, 2008).

Curiosidade

A médica e educadora Maria Montessori (1870-1952) teve grande contribuição para o ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Ela desenvolveu o método Montessoriano e criou diferentes materiais para trabalhar com as crianças que tinham dificuldade na aprendizagem (Trentin, 2018)



4. O QUE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS EXPLICA SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL - TDI?

As concepções e implicações da Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vigotski, trouxeram novas perspectivas para a educação dos alunos com TDI, e foram fundamentais para a elaboração deste estudo. O autor desenvolveu pressupostos relacionados com a aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo diferentes obras que foram destaque para a compreensão do desenvolvimento da criança, valorizando os aspectos históricos e culturais para a formação do conhecimento (Monteiro, 2015).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha - Bielarus, em 1896. Faleceu aos 37 anos, em Moscou, no ano de 1934, vítima de tuberculose. Formou-se em Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Intelectual. Criou o laboratório de psicologia na escola de formação de professores de Gomel, e participou da criação do Instituto de Deficiências, em Moscou. Seus principais campos de estudos foram: a Psicologia, a Comunicação, a Linguagem, a Aprendizagem e o Desenvolvimento Humano (Oliveira, 1997).



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>

Os estudos realizados por Vigotski, sobre defectologia[1], trazem novas perspectivas em relação à deficiência intelectual, principalmente por apresentar novas bases filosóficas e metodológicas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo um olhar mais atento para as suas potencialidades e para o desenvolvimento de práticas educacionais e sociais, provocando uma importante revolução na educação dos alunos com deficiência (Ruppel; Hansel; Ribeiro; 2021).

A defectologia para Vigotski buscava compreender os alunos com qualquer tipo de deficiência, quer seja física, sensorial ou intelectual, e não concordava com o tratamento e a desvalorização que eles sofriam pela sociedade, família e escola, por isso ressaltava nos seus escritos a proposta de valorização das potencialidades, não das suas limitações (Queiroz, 2022).

No processo ensino-aprendizagem o aluno com TDI tem um modo singular para se desenvolver e aprender. O professor na função de mediador tem que ficar atento para a aplicação de práticas pedagógicas que contribuam para a evolução da aprendizagem, não se apoiando nas dificuldades dos alunos, mas naquilo que lhes é essencial para o seu desenvolvimento (Bordin; Scheid, 2019).

[1]Defectologia é um termo russo utilizado para definir os estudos sobre as deficiências. Os textos que abordam especificamente esses estudos estão resumidos no Tomo V – Fundamentos da Defectologia, das Obras Escogidas (2022).

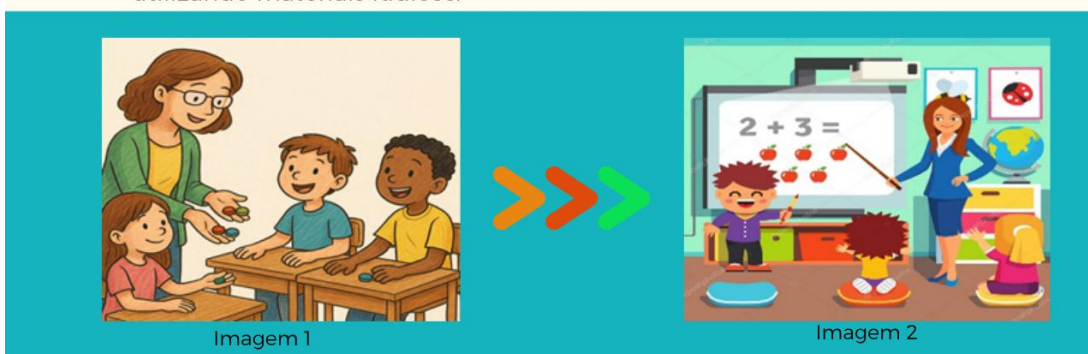


VAMOS ENTENDER MELHOR O QUE É SER MEDIADOR?

POR EXEMPLO:

A professora de matemática quer ensinar aos seus alunos a soma dos números 2 e 3. No primeiro passo, ela oferece para os alunos alguns materiais concretos como, palitos de picolé ou tampinhas para a visualização das quantidades 2 e 3. Isso irá ajudar a construir o conceito de quantidade de forma concreta. No segundo passo, a professora orienta os alunos a juntarem cada uma das quantidades ($2 + 3$), para que observem de forma concreta o valor total.

Nesse exemplo, observamos a professora como a mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos na compreensão do conceito de adição utilizando materiais lúdicos.



Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira (1997)

Fonte: IMAGEM 1: OPENAI. Ilustração de professora entregando tampinhas para os alunos. Gerado por inteligência artificial (ChatGPT com DALL·E), 2025. Imagem digital.

Fonte: IMAGEM 2 <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-crian%C3%A7as-que-estudam-na-sala-de-aula-image60851342>

Outra contribuição da teoria de Vigotski para a Educação e que explica a conexão entre desenvolvimento e aprendizagem, foi o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste num período de transição entre dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O autor define o nível de desenvolvimento real como as etapas já alcançadas e conquistadas pela criança, e as funções psicológicas que fazem parte desse nível de desenvolvimento são aquelas que já estão estabelecidas naquele momento. O nível de desenvolvimento potencial é a capacidade que a criança tem em desempenhar tarefas mediada por um adulto ou por outra criança que tenha maior expertise; e a ZPD é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e o potencial, ou seja, é o caminho a ser percorrido até o amadurecimento e consolidação das funções psicológicas superiores (Zanella, 1994).

Você SABIA?



As práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual ofertam mediações, ações, estratégias e interações de qualidade, que vão estimular os processos mentais, a formação conceitual e o pensamento abstrato, com ênfase no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento, atenção voluntária, formação de conceitos e atenção), e não apenas nas funções elementares (atenção involuntária, memória sensorial e as reações reflexas) (Noronha, Silva e Shimazaki, 2023).

4.1 O OLHAR DE VIGOTSKI PARA A LUDICIDADE: CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL - TDI

A ludicidade é um recurso metodológico utilizado por muitos profissionais da educação, pois contribui para a aprendizagem e para o avanço da inclusão escolar dos alunos com TDI. As práticas lúdicas usadas para o ensino-aprendizagem possibilitam a todos os alunos, independente da sua limitação, uma aprendizagem significativa, que integra os aspectos motores, cognitivos, sensoriais, afetivos e sociais (Silva, 2020).

Para Vigotski (2022), é importante compreendermos como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TDI, pois desse modo o professor consegue buscar caminhos alternativos para que a aprendizagem aconteça.

Os jogos e brincadeiras podem propiciar aos alunos com TDI o aprender fazendo, estimulando a linguagem e trabalho em grupo. A educação através do lúdico traz grandes influências e contribuições para a formação da criança e adolescente, propiciando um desenvolvimento sadio exercitando a concentração, atenção, integração e inclusão social (Mafra, 2014).

A ludicidade vai permitir aos alunos com TDI o contato com o material concreto, onde o aluno pode visualizar e construir os conceitos que estão sendo trabalhados na sala de aula. Quanto menor a abstração durante as aulas, mais aprendido com significação o aluno terá (Brites, 2020)

E COMO PODEMOS REDUZIR ESSA ABSTRAÇÃO?

As práticas lúdicas são alternativas metodológicas que os professores podem desenvolver na sala de aula para o ensino-aprendizagem do aluno com TDI. Essas práticas não devem ser vistas apenas como recursos didáticos, mas como uma forma de mediação entre o mundo real e o simbólico (Souza, 2021).



Fonte: IMAGEM 1: https://agoravocesabe.com/a-importancia-do-brincar-na-educacao/#google_vignette

Fonte: IMAGEM 2: <https://pt.dreamstime.com/criancas-pequenas-estudando-e-brincando-na-sala-de-aula-da-pr%C3%A9-escola-tocando-eps-image165046213>

E COMO SERIA NA PRÁTICA?

Vamos imaginar uma aula de ciências em que o assunto seja “Ciclo de vida da borboleta”. A professora planejou explicar para seus alunos o processo de transformação da borboleta de forma concreta e lúdica. Então, para que aula não se limitasse apenas ao livro didático, a professora primeiro apresentou uma borboleta de material reciclado para os alunos e fez algumas perguntas sobre o inseto. No segundo momento ela explanou um cartaz que mostrava as etapas da transformação da borboleta. No terceiro momento foi apresentado em formato real uma das etapas do processo de transformação, chamado de pupa. (Exemplo criado pela autora fundamentado na metáfora do caracol (Rodrigues, 2019).



Fonte: IMAGEM 1: <https://pt.pinterest.com/pin/818740407271706304/>

Fonte: IMAGEM 2: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/7271043-ilustracao-do-ciclo-vida-da-borboleta>

Fonte: IMAGEM 3: <https://www.google.com/>

Através desse exemplo, a prática pedagógica lúdica abordada traz experiências concretas e sensoriais para o ensino do aluno com deficiência intelectual, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

E QUAIS SÃO OS RESULTADOS QUE A LUDICIDADE TRAZ PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL - TDI?

Vamos ver o que alguns professores que contribuíram para a elaboração deste livro pensam sobre a ludicidade e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

“O lúdico precisa ser sempre trabalhado. Porque facilita a aprendizagem, ajuda (o aluno) e facilita o trabalho do professor. É uma alternativa bem interessante para que os alunos (com deficiência intelectual) possam entender melhor os conteúdos como para trabalhar a matemática”. (Professora A)

“O aluno terá um aprendizado com mais facilidade, pois ele terá o contado com todas as atividades podendo pegar e criar, se concentrar”. (Professora C)

“O aluno tem rendimento de aprendizagem, no qual através do lúdico pode fomentar a curiosidade da criança”. (Professora D)



PARTE 2

5. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR

Sabemos que as práticas lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDI, pois promovem a construção do conhecimento de forma significativa, prazerosa e acessível. O lúdico torna-se um recurso pedagógico valioso para estimular o desenvolvimento global e a inclusão efetiva no ambiente educacional (Mafra, 2008).

No universo da sala de aula, o professor se depara com diferentes alunos, pois cada um tem a sua forma de aprender. Isso pode gerar angústia, preocupação, medo e insegurança, onde dúvidas começam a surgir para poder saber qual estratégias serão mais adequadas para a aprendizagem do aluno com TDI.

Colaborando para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula, trouxemos algumas sugestões para os professores.



Informações

O professor pode obter juntamente com a família do aluno com TDI informações importantes;



Vocabulário acessível

Utilizar um vocabulário acessível e com explicações objetivas;



Paciência

Ter paciência, pois a repetição das explicações é necessária;



Estratégias adequadas

Priorizar estratégias que permitam ao aluno com TDI desenvolver habilidades adaptativas fundamentais para sua autonomia e vida diária;



Atividades adequadas

As atividades de sala de aula e tarefas de casa devem atender tais princípios:

- 1-A instrução tem que ser passo a passo, cada nova tarefa tem que ser dividida em pequenos passos.
- 2-O uso de relógios, calendários e quadros referenciais com rotinas, alfabeto e números;
- 3-Trabalhos na sala de aula em dupla ou em grupos;
- 4-Uso de diferentes recursos para leitura e escrita;



Atividades concretas

No momento das aulas o professor deve usar bastante o concreto, evitando a abstração;



Inclusão e Interação

Estimular a inclusão e interação dos alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Adaptado de Arruda; Almeida (2014).



1) Atividades de matemática

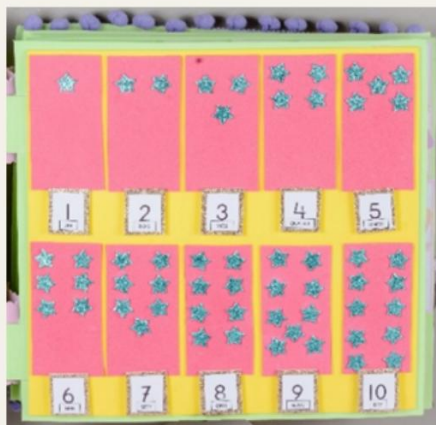
CONTANDO COM DIVERSÃO

OBJETIVO:

- Desenvolver a compreensão das quantidades de 1 a 10 por meio da associação entre representações visuais (imagens), numéricas (algarismos) e escritas por extenso, promovendo a construção do conceito de número de forma concreta e significativa.

Como fazer?

1. Apresente ao aluno quantidades de 1 a 10 representadas com estrelas, corações ou palitos de picolé.
2. O aluno deverá:
 - Contar a quantidade apresentada;
 - Registrar o número correspondente (algarismo);
 - Montar ou escrever o número por extenso, com letras móveis ou escrita manual.
3. Reforce a associação entre a quantidade real (visual), o símbolo numérico e sua forma escrita.



Fonte: Arquivo da Autora (2025)

[Veja video de demonstração](#)



O que precisa?

- Estrelas, corações ou palitos (em EVA ou materiais recicláveis);
- Fichas com os números de 1 a 10;
- Letras móveis para formar os nomes dos números (um, dois, três...);
- Base para montagem.

ASSOCIANDO FORMAS GEOMÉTRICAS

OBJETIVO:

- Identificar as formas geométricas e as cores, estimulando a percepção visual, a concentração e a atenção por meio da representação de formas geométricas.



Veja o video
demonstração

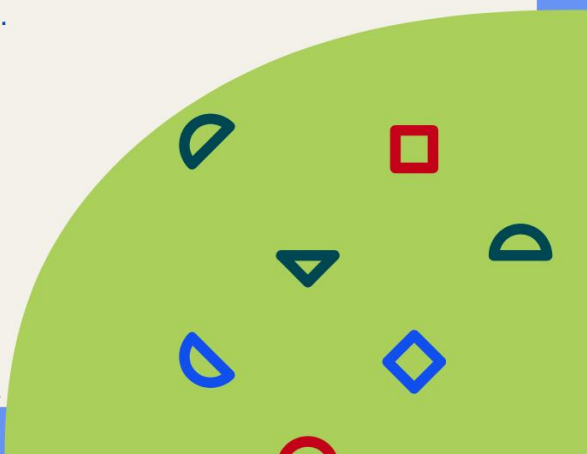


Como fazer?

- 1) Apresente ao aluno desenhos de formas geométricas (como círculo, quadrado, triângulo, retângulo, pentágono e outros).
- 2) Peça que ele associe cada forma utilizando imagens de formas semelhantes ou com palitos de picolé coloridos, observando a estrutura de cada figura.
- 3) Durante a atividade, estimule a nomeação das formas que estão sendo montadas.
- 4) Você pode variar o desafio pedindo que monte a forma com cores específicas, ampliando o foco na atenção.

O que precisa?

- Desenhos (ou moldes) das formas geométricas;
- Palitos de picolé coloridos;
- Base de apoio (mesa, cartolina ou tapete).



2) ATIVIDADES DE LINGUAGEM (ALFABETIZAÇÃO)

CAÇA-LETRAS DAS FIGURAS

OBJETIVO:

- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da identificação do som da letra inicial de cada palavra.

Como fazer?

1. Apresente em um tabuleiro figuras variadas (Ex: carro, peixe, óculos, estrela, sapo e outras).

Veja o vídeo demonstração



2. Peça ao aluno que observe a figura e diga em voz alta o nome.

3. Em seguida, ele deverá identificar qual é a letra inicial da palavra falada e escolher a tampinha com a letra correspondente e colocá-la em cima da figura.

O que precisa?

- Tabuleiro com diferentes figuras que representem as letras do alfabeto;
- Tampinhas de garrafa PET com letras do alfabeto coladas (uma letra por tampinha);
- Caixinha, cesto ou bandeja para organizar os materiais



QUAL O SOM INICIAL?

OBJETIVO:

- Identificar o som inicial das vogais e reconhecer sua escrita nas formas maiúscula e minúscula, tanto na letra cursiva quanto na de imprensa, por meio da associação com as diferentes imagens apresentadas.



Fonte: Arquivo da Autora (2025)

Como fazer?

Veja o vídeo demonstração



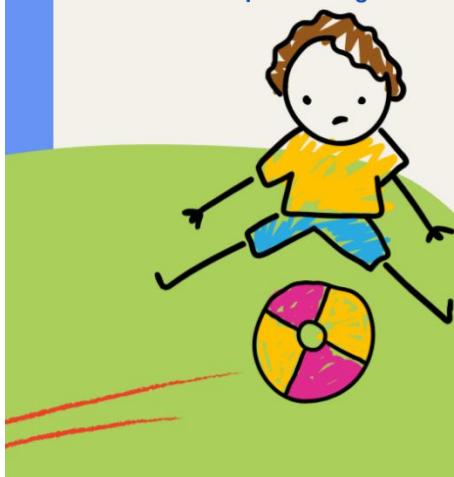
- 1) Mostre ao aluno um tabuleiro com diferentes figuras (Ex: Ilha, elefante, abelha e outras).
- 2) Peça para ele identificar qual vogal inicia o nome de cada figura.
- 3) O aluno deverá escolher a vogal correta entre as tampinhas que contenham as vogais escritas nas quatro formas:

A - a - A - a

(Imprensa maiúscula, imprensa minúscula, cursiva maiúscula, cursiva minúscula)

O que precisa?

- Tabuleiro com diferentes tipos de figuras (Ex: Ilha, elefante, abelha e outras);
- Tampinhas de garrafa PET com as vogais escritas nas quatro formas.



JUNTANDO SÍLABAS E DESCOBRINDO PALAVRAS

OBJETIVO:

- Desenvolver a habilidade de reconhecer e identificar o som das sílabas para formar a escrita das palavras, por meio da associação entre figuras e sílabas apresentadas de forma misturada.



Como fazer?

Veja o vídeo
demonstração



1. Apresente figuras de objetos e animais simples e conhecidos (Ex: bola, vaca, bode, pera, bolo).
2. Entregue fichas com sílabas embaralhadas (Ex: BO, CA, VA, LA, PE, DE, RO...).
3. O aluno selecionará as sílabas corretas que formam o nome da figura e ordená-las para escrever a palavra corretamente.

(Imprensa maiúscula, imprensa minúscula, cursiva maiúscula, cursiva minúscula)

O que precisa?

- Fichas com sílabas móveis (papel, cartolina, tampinhas, EVA e outros);
- Imagens impressas ou plastificadas de animais e objetos;
- Prancheta ou espaço para montagem da palavra.



BRINCANDO DE MONTAR PALAVRAS

OBJETIVO:

- Desenvolver a habilidade de reconhecer e identificar os sons das sílabas para a construção de palavras, estimulando a consciência silábica por meio da combinação oral e manipulativa de sílabas.

Como fazer?

- 1) Apresente tampinhas com sílabas escritas (ex: BO, DA, DE, CO, FU...).
- 2) Diga oralmente uma palavra (ex: "BOCA") e peça ao aluno para localizar e unir as sílabas correspondentes (BO + CA).
- 3) A atividade pode ser feita com palavras simples, crescentes em dificuldade.

O que precisa?

- Tampinhas de garrafa pet;
- Fichas com diferentes sílabas.



Fonte: Arquivo da Autora (2025)

Veja o vídeo
demonstração

SCAN ME!



3) ATIVIDADES SENSORIAIS

EXPLORANDO COM AS MÃOS

OBJETIVO:

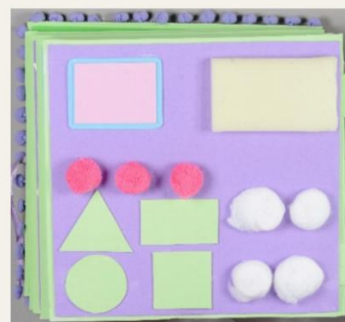
- Estimular e desenvolver os sentidos (tato, visão e audição) dos alunos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

Como fazer?

- 1) Monte um painel sensorial com diferentes materiais e texturas colados ou fixados (como EVA, lixa, algodão, esponja e outros).
- 2) Oriente os alunos a explorarem livremente com as mãos, identificando o que sentem, o que ouvem (se houver materiais com sons) e o que veem.
- 3) Pode ser feito em roda, individualmente ou em pequenos grupos, com mediação para incentivar a verbalização das sensações (áspero, macio, duro, colorido e outros).

O que precisa?

- EVA (liso e texturizado);
- Palitos de picolé;
- Tampinhas de garrafa PET;
- Botões;
- Lixa de parede;
- Bolinhas de feltro;
- Algodão;
- Esponja;
- Formas geométricas de EVA;
- Isopor.



Fonte: Arquivo da Autora (2025)



Veja o vídeo demonstração

SCAN ME!



4) ATIVIDADE DE PAREAMENTO

CAMINHO DAS CORES

OBJETIVO:

- Desenvolver a percepção visual e a habilidade de discriminação de cores, promovendo o reconhecimento e a associação entre objetos da mesma cor.

Como fazer?

- 1) Apresente ao aluno uma ficha com uma sequência de cores (ex: azul, vermelho, amarelo, azul).
- 2) Disponibilize bolinhas de feltro coloridas e uma pinça
- 3) O aluno deve usar a pinça para reproduzir a sequência, colocando as bolinhas na ordem correta, o que também trabalha coordenação motora fina e atenção.

O que precisa?

- Fichas com sequências de cores (impressas ou plastificadas);
- Bolinhas de feltro de diversas cores;
- Pinça (plástica ou de brinquedo, segura para a faixa etária).



Veja o video demonstração





Palavras Finais

A construção do Livro Interativo foi uma grande realização como mestrandia, pois vai contribuir para a prática lúdica dos professores e no ensino-aprendizagem dos alunos com TDI.

Trazer um livro interativo para o ambiente escolar, que vai enriquecer os conhecimentos dos professores e colaborar com o desenvolvimento de prática lúdica durante às aulas, permite sentirmos uma enorme satisfação e alegria, pois a cada atividade apresentada ao aluno com TDI a sua aprendizagem se tornará prazerosa e significativa, estimulando a sua participação e interesse em aprender.

Quanta satisfação em poder fazer parte da construção dos saberes docentes e dos alunos com TDI, e colaborar com toda comunidade escolar através da pesquisa desenvolvida juntamente com o Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB).



Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – AAIDD. Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte. AAIDD, Washington D.C., 2010.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-Vtr. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. (Coords.). Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.

BIZERRA, E. T. A ludicidade na relação ensino-aprendizagem: o papel do professor. Trabalho de conclusão de curso. Castanhal (PA), 2017. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

BORDIN, B. J.; SCHEID, M. J. N. A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Censo Escolar. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRITES, L. Brincar é fundamental: como entender o desenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância, São Paulo: Gente, 2020.

CASTRO, F. S.; BOUERI, Z. I.; FERREIRA, D. A. K. Deficiência intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas. Revista INFAD de Psicologia, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 231-240, 2023. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2512>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FONTES; PLESTCH; BRAUN; GLAT. Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed.7 letras, 2009.





GARGHETTI, C. F.; MEDEIROS, G. J.; NUERBERG, H. A. Breve história da deficiência intelectual. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), [S. l.], n. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-dadefici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. T. de.; SURJUS, S. Interface entre deficiência intelectual e saúde mental: revisão hermenêutica. Revista Saúde Pública, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 532-540. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/CTCDj3r8DTJqDTYdyfhspXD/?lang=pt>

MAFRA, S. R. C. O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual. [S.l.]: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2008.

MONTEIRO, M. G. V. Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOTA, L. L. Deficiência intelectual: um estudo sobre o processo diagnóstico multidimensional. 2014. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1836>. Acesso em: 8 jun. 2024.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara (SP), v. 18, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611/16653>. Acesso em: 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: ed. Scipione, 1997.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.





QUEIROZ, N. L. N. Apropriação da leitura por estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental. In: ABREU, F. S. D. et al. Diversidade e inclusão: o que a teoria Histórico-cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, 2022.

RODRIGUES, Leandro. Como trabalhar com alunos com deficiência intelectual: Caracol – Níveis de abstração. Instituto Itard. 2019. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/como-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia-intelectual/caracol-niveis-de-abstracao/>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, S. D. V. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. Revista Educação Pública, [S. l.], v. 20, n. 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recurso-metodologico-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SOUZA, A. R. M. O lúdico no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual. Revista Educação Continuada, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 23-32, julho, 2021. Disponível em: <http://www.educont.periodikos.com.br/article/6109d940a953956088343152>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ROMERO, P. O aluno com deficiência intelectual: conceitos, perspectivas e orientações. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2022.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vigotski e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias de hoje. Revista Diálogos e perspectivas em educação Especial, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 11-24, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SASSAKI, K. R. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação, [S. l.], ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <https://acessibilidadecultural.wordpress.com/2011/09/07/atualizacoes-semanticas-na-inclusao-de-pessoas-deficiencia-mental-ou-intelectual-doenca-ou-transtorno-mental/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

TRENTIN, V. B. Deficiência intelectual: fundamentos e metodologias. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo-SP, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos da defectologia. Cascavel (PR), EDUNIOESTE, 2022.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Temas em psicologia, v.2, n.2, Ribeirão Preto. Agosto/1994.



Sobre as Autoras



Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB/2023) pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Formada em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Ceuma. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Ceuma. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense - FAMA. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro Universitário Amparense, São Paulo/SP. Curso de formação em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Instituto de Terapia Cognitiva (ITC), São Paulo/SP. Curso de tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Curso em Programa de Aperfeiçoamento Profissional em Transtorno de (Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pelo Instituto NeuroSaber de Ensino. Curso de formação em Terapia Cognitivo-Comportamental na Infância e Adolescência pelo Curso Ory Psicologia. Atualmente trabalho como Psicóloga clínica infantil.

Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora. Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Orientadora de Mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB.



ANEXOS

ANEXO A

Carta de apresentação do programa PPGEEB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que que **ANA CAROLINA CRUILLAS CARDOSO MOREIRA**, CPF n. 840.627.203-10, está cursando o Mestrado Profissional em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A sua pesquisa tem como título: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA LUDICIDADE PARA O ENSINO APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TDI: caminhos para inclusão com vistas a elaboração de um livro interativo. Dessa forma, para realizar a etapa de geração de dados em campo de pesquisa, processo fundamental, para a conclusão da sua Dissertação de Mestrado, se faz necessário o acesso ao contexto das instituições de ensino. Para tanto, solicitamos de V. Sra. que disponibilize o referido acesso para que a mestranda possa finalizar a sua investigação.

Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 17 de setembro de 2024



Prof. Dra. HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO B**Documento da SEMED de Paço do Lumiar (MA) autorizando a realização da pesquisa**

ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

SUPERVISÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - SAEE

Ofício: 01/2025

Em resposta ao processo número 02957/2025 referente a solicitação da Mestranda Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira ,para o Desenvolvimento da Pesquisa de Mestrado intitulada: Práticas Pedagógicas Com Ênfase Na Ludicidade Para O Ensino Aprendizagem Para alunos Com TDI. Dessa forma Informamos que a solicitação foi deferida ,disponibilizamos o acesso para o desenvolvimento da Pesquisa acima citado.

Sem mais para o momento, renovo votos de elevada estima e consideração, colocando-nos para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Brenda Bianca Ferreira Fonseca

Supervisão de Atendimento Educacional Especializado –SAEE -SEMED

17/02/25

ANEXO C**Poema “A Força do Professor”, de Bráulio Bessa****A Força do Professor**

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
porque ainda acredito
na força do professor.

Bráulio Bessa