PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA INTERVENÇÃO COM JOGO COLABORATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUCIONES DE UNA INTERVENCIÓN CON JUEGO COLABORATIVO PARA EL DESARROLLO SOCIAL DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: CONTRIBUTIONS OF A COOPERATIVE GAME INTERVENTION FOR THE SOCIAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Maria Eduarda Batista TIAGO[1]
e-mail: maria.tiago@unifebe.edu.br

Tatiana Costa MASERA[2]
e-mail: tatiana.masera@unifebe.edu.br

Como referenciar este artigo:

TIAGO, Maria Eduarda; MASERA, Tatiana Costa. Práticas pedagógicas inclusivas: contribuições de uma intervenção com jogo colaborativo para o desenvolvimento social de educandos com deficiência. **Rev. Hipótese**, Bauru v. 12, esp. 1, e026009, 2026. e-ISSN: 2446-7154 DOI: 10.58980/eiaerh.v12iesp1.453.

| **Submetido em**: 29/07/2026
| **Revisões requeridas em**: 10/08/2026
| **Aprovado em**: 28/10/2026
| **Publicado em**: 30/10/2026

Editor: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

[1] Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (Unifebe), Brusque – Santa Catarina (SC) – Brasil. Graduanda em Educação Especial.
[2] Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (Unifebe), Brusque – Santa Catarina (SC) – Brasil. Professora Universitária da Unifebe nos cursos de Educação Especial, Pedagogia e Psicologia.

(cc) BY-NC-SA

RESUMO: A intervenção pedagógica desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura em Educação Especial foi realizada na APAE de Brusque (SC), com educandos do Serviço de Vivências Laborais (SEVIL). A pesquisa, de natureza aplicada, abordagem qualitativa, caráter descritivo e fundamentada na pesquisa participante, teve como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades sociais por meio de um jogo colaborativo de pareamento entre situações do cotidiano e respostas socialmente adequadas. O recurso foi construído coletivamente pelos educandos e aplicado em duplas, favorecendo a interação, a comunicação, a cooperação, a autonomia e a tomada de decisões. A intervenção fundamentou-se nos pressupostos da Educação Inclusiva, do Currículo Funcional Natural, da aprendizagem colaborativa e das metodologias ativas. Os resultados evidenciaram maior participação, engajamento e fortalecimento das habilidades sociais, demonstrando que estratégias lúdicas e colaborativas constituem importantes recursos para práticas pedagógicas inclusivas em instituições especializadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Habilidades Sociais. Interação. Aprendizagem. Inclusão.

***RESUMEN**: La intervención pedagógica desarrollada durante la Práctica Curricular Supervisada I del curso de Licenciatura en Educación Especial se llevó a cabo en la APAE de Brusque (SC), con estudiantes del Servicio de Vivencias Laborales (SEVIL). La investigación, de naturaleza aplicada, enfoque cualitativo y carácter descriptivo, fundamentada en la investigación participante, tuvo como objetivo promover el desarrollo de habilidades sociales mediante un juego colaborativo de asociación entre situaciones cotidianas y respuestas socialmente adecuadas. El recurso fue elaborado colectivamente por los estudiantes y aplicado en parejas, favoreciendo la interacción, la comunicación, la cooperación, la autonomía y la toma de decisiones. La intervención se fundamentó en los principios de la Educación Inclusiva, el Currículo Funcional Natural, el aprendizaje colaborativo y las metodologías activas. Los resultados evidenciaron mayor participación, compromiso y fortalecimiento de las habilidades sociales, demostrando que las estrategias lúdicas y colaborativas constituyen recursos relevantes para prácticas pedagógicas inclusivas en instituciones especializadas.*

***PALABRAS CLAVE**: Educación Especial. Habilidades Sociales. Interacción. Aprendizaje. Inclusión.*

***ABSTRACT**: The pedagogical intervention carried out during the Supervised Curricular Internship I of the Special Education teacher training program took place at APAE in Brusque (SC), involving students from the Work Experience Service (SEVIL). This applied, qualitative, and descriptive study, grounded in participatory research, aimed to foster social skills development through a collaborative matching game linking everyday situations with socially appropriate responses. The resource was co-created by the students and used in pairs, thereby encouraging interaction, communication, cooperation, autonomy, and decision-making. The intervention was based on the principles of inclusive education, the Natural Functional Curriculum, collaborative learning, and active methodologies. The results demonstrated increased participation and engagement, as well as strengthened social skills, showing that playful, collaborative strategies serve as valuable resources for inclusive pedagogical practices in specialized institutions.*

***KEYWORDS**: Special Education. Social Skills. Interaction. Learning. Inclusion.*

(cc) BY-NC-SA

Introdução

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem como compromisso promover práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos educandos, assegurando oportunidades de participação, autonomia e desenvolvimento em diferentes contextos sociais e educacionais. Nessa direção, a aprendizagem deve ultrapassar a transmissão de conteúdos e favorecer experiências que possibilitem aos estudantes assumir um papel ativo na construção do conhecimento (Marques, 2012). Para Freire (1996), ensinar significa criar condições para que o educando produza saberes a partir do diálogo, da participação e da problematização da realidade, reconhecendo-o como sujeito do processo educativo.

Tal perspectiva orientou a intervenção pedagógica desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado I do curso de licenciatura em Educação Especial, realizada no segundo semestre de 2024, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Brusque, Santa Catarina, com a turma do Serviço de Vivências Laborais (SEVIL), no período matutino. O serviço atende jovens e adultos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como finalidade favorecer o desenvolvimento de habilidades adaptativas, sociais e funcionais, estimulando a autonomia e a participação dos educandos em diferentes situações do cotidiano (Santa Catarina, 2026). Durante o período de observação do estágio, foram identificadas demandas relacionadas à interação social, ao respeito aos turnos de fala, à escuta ativa, à iniciativa, à autonomia e à participação nas atividades coletivas.

Esses aspectos evidenciaram a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que favorecessem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o fortalecimento das habilidades sociais indispensáveis à convivência e à participação em sociedade. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação, evidenciando que as experiências compartilhadas desempenham papel fundamental na construção das funções cognitivas e sociais.

Com base nessas demandas, foi elaborada uma proposta interventiva, estruturada como um jogo de pareamento entre situações do cotidiano e respostas socialmente adequadas. O recurso foi construído colaborativamente pelos próprios educandos e, posteriormente, utilizado em uma atividade desenvolvida em duplas, favorecendo o diálogo, a cooperação, a resolução conjunta de problemas e a tomada de decisões. A proposta aproxima-se das metodologias ativas, que compreendem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e valorizam sua participação na construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

(cc) BY-NC-SA

Diante do exposto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e de caráter descritivo, desenvolvida por meio da pesquisa participante. A escolha desse delineamento metodológico justifica-se pelo envolvimento direto da estagiária no planejamento, execução e mediação das atividades, permitindo compreender os fenômenos investigados a partir das interações estabelecidas no contexto da intervenção. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, enquanto Gil (2008) destaca que pesquisas descritivas buscam observar, registrar e analisar fenômenos sem a intenção de manipulá-los. A pesquisa participante, por sua vez, caracteriza-se pela participação ativa do pesquisador no contexto investigado, favorecendo a construção coletiva do conhecimento (Thiollent, 2011).

A relevância deste estudo reside na valorização de práticas pedagógicas inclusivas que reconhecem o educando como sujeito ativo do processo de aprendizagem, promovendo experiências contextualizadas, colaborativas e socialmente significativas. Moreira e Masini (2006), indicam que o teórico Devidi Ausubel (médico, psicólogo educacional e pedagogo estadunidense, conhecido por formular a Teoria da Aprendizagem Significativa), entende que a aprendizagem se torna mais significativa quando novos conhecimentos estabelecem relações com as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo a construção de saberes que possam ser aplicados em seu cotidiano.

Educação Especial, legislação e políticas públicas

A história da Educação Especial no Brasil foi marcada por diferentes fases, que refletem a forma como as pessoas com deficiência eram compreendidas e atendidas pela sociedade: exclusão, segregação, integração e inclusão. Inicialmente, essas pessoas eram privadas do acesso à educação. Posteriormente, surgiram instituições especializadas que ofereciam atendimento de forma segregada, mantendo-as afastadas do ensino comum. Em seguida, com o paradigma da integração, passou-se a admitir a presença de alguns estudantes com deficiência nas escolas regulares, desde que fossem capazes de se adaptar às exigências do sistema educacional. Por fim, consolidou-se o paradigma da inclusão, que propõe a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, com o respeito às necessidades e às singularidades de cada indivíduo (Santa Catarina, 2020).

Internacionalmente, algumas diretrizes e documentos nortearam as discussões referentes ao acesso à educação para todos (Masera; Meneghel, 2023). Segundo a UNESCO

(cc) BY-NC-SA

(1990), a Declaração de Jomtien foi adotada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que estabelece princípios fundamentais para promover a educação básica universal. O documento ressalta que todos, independentemente da origem ou condição social e econômica, devem ter acesso a uma educação de qualidade. Além disso, enfatiza a importância da inclusão e do combate às desigualdades no acesso à educação, promovendo a participação ativa das comunidades e vínculos entre diferentes áreas.

Após isso, em 1994, é assinada a Declaração de Salamanca, tendo como objetivo o de garantir uma educação acessível e equitativa, proporcionando oportunidades de aprendizado que leve em consideração as particularidades, para todos os educandos. Ela também defende a educação inclusiva como o melhor meio de atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou deficiências, reforçando que todos têm o direito a uma educação de qualidade, onde o sistema educacional deve ser ajustado para atender às necessidades particulares de cada aluno (Unesco, 1994).

Em 2009, no Brasil, o Decreto nº 6.949, ratifica a convenção de Nova York e indica que o governo deve desenvolver e implementar políticas para assegurar a inclusão e acessibilidade das PCD em todos os aspectos da vida (Brasil, 2009). Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), assegura que as PCD, tenham acesso à educação, trabalho, saúde e serviços públicos com acessibilidade adequada que promovam a participação plena na sociedade, garantindo que possam desfrutar de oportunidades e condições similares às das demais pessoas.

Em Santa Catarina, as políticas públicas de inclusão são orientadas por documentos que buscam assegurar o direito à educação de todos os estudantes, em consonância com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2026), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão — Lei nº 13.146 (Brasil, 2015). No âmbito estadual, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009) estabelece princípios e diretrizes para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva.

Complementando essa política, as Diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Santa Catarina, 2020) orientam os sistemas de ensino quanto à organização dos serviços de apoio, à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à atuação colaborativa entre os profissionais da educação. O documento destaca que a inclusão não se

(cc) BY-NC-SA

restringe ao acesso à escola, mas pressupõe a garantia da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes em ambientes educacionais inclusivos.

Conforme as Diretrizes dos Centros de Atendimento e Ensino Especializados ao Longo da Vida (Santa Catarina, 2026), as instituições que colaboram ou recebem apoio da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) têm um papel social expandido, permitindo que realizem atividades nas áreas de saúde, assistência social e educação. Como resultado, as unidades dedicadas à educação especial foram renomeadas para Centros de Atendimento e Ensino Especializados ao Longo da Vida (CAESP).

No município de Brusque, as políticas de inclusão são fortalecidas pela atuação conjunta da rede pública de ensino e de instituições especializadas conveniadas à FCEE. Nesse contexto, destaca-se a APAE de Brusque, que integra a rede estadual de atendimento especializado e desenvolve serviços educacionais complementares voltados à promoção da autonomia, da participação social e da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Conforme as Diretrizes dos CAESPs (Santa Catarina, 2026), essas instituições passaram a organizar seus serviços de forma integrada entre as áreas da educação, saúde e assistência social, ampliando as possibilidades de atendimento ao longo da vida.

A APAE de Brusque foi fundada em 14 de setembro de 1955 e foi a segunda instituição a ser criada no Brasil. Foi idealizada pelo Dr. Carlos Moritz e sua esposa, Dona Ruth de Sá Moritz. A ideia surgiu da necessidade de proporcionar melhores cuidados e desenvolvimento do segundo filho do casal, Pierre, conforme registros. Desde então, a APAE de Brusque tem como proposta ser uma instituição de atendimento voltada ao desenvolvimento de PCD (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, n.d.). Nesse sentido, no documento norteador atualizado dos serviços em instituições especializadas (Santa Catarina, 2026), o SEVIL, tem como público-alvo pessoas com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências ou TEA, sem probabilidade de ingresso profissional ou inclusão no mercado de trabalho, mas que apresentem habilidades para executar atividades laborais não remuneradas. O serviço tem como objetivo oportunizar aos educandos oportunidades de acesso ao conhecimento e desenvolvimentos destes em suas atividades, por direito.

A APAE de Brusque oportuniza esse serviço de atendimento com jovens e adultos de suas instituições através de oficinas para executar tais atividades laborais. Os educandos as realizam, em grande parte, com autonomia. Essas oficinas também estão de acordo com os temas gerais que estão relacionados com os objetivos do SEVIL e, estão atreladas aos princípios do Currículo Funcional Natural (CFN).

(cc) BY-NC-SA

Currículo Funcional Natural e aprendizagem colaborativa

Suplino (2005), destaca a importância de adaptar o ensino às necessidades práticas e reais dos educandos, especialmente aqueles com deficiências. O professor de educação especial tem um papel crucial ao adaptar o currículo para desenvolver habilidades funcionais que os alunos usarão em sua vida diária, como comunicação e autonomia. Conforme a mesma autora, estas são primícias fundamentais para discussão sobre o CFN. Além disso, o currículo deve ser colaborativo e ter a participação das famílias e da comunidade, para garantir que o aprendizado seja relevante e conectado ao contexto dos educandos (Suplino, 2005). Portanto, as propostas pedagógicas devem ser baseadas nas metas individuais de cada sujeito atendido, considerando as características únicas de cada um, como o seu estilo de aprendizagem, interesses, capacidades e desafios.

Outro princípio destacado por Suplino (2005) é que a aprendizagem deve ser uma experiência prazerosa e motivadora para o educando. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas precisam despertar o interesse e o engajamento dos estudantes, favorecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem. Quando as atividades são significativas e divertidas, aumenta-se a motivação para aprender, reduzindo comportamentos de evasão ou desinteresse e fortalecendo o vínculo entre educando, professor e conhecimento. Da mesma forma, o entusiasmo do professor exerce um papel fundamental, pois contribui para a criação de um ambiente acolhedor, estimulante e propício ao desenvolvimento. Assim, o uso de estratégias lúdicas, jogos e dinâmicas pedagógicas torna-se um importante recurso para promover aprendizagens funcionais, sociais e acadêmicas, tornando o processo educativo mais acessível, significativo e inclusivo.

Em diálogo com essa concepção, Mitchel Resnick (2020), na obra *Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*, defende que a aprendizagem é potencializada por meio da colaboração e da interação entre os pares. O autor argumenta que os estudantes constroem conhecimentos de maneira mais consistente quando têm oportunidades de compartilhar ideias, elaborar hipóteses, solucionar problemas em conjunto e refletir sobre diferentes pontos de vista. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, esse processo contribui para o aprimoramento de competências socioemocionais, como comunicação, cooperação, escuta ativa, negociação e respeito à diversidade. Sob essa perspectiva, práticas pedagógicas fundamentadas na aprendizagem colaborativa promovem maior participação dos educandos, fortalecem o protagonismo discente

(cc) BY-NC-SA

e ampliam as possibilidades de inclusão ao reconhecer a interação social como elemento constitutivo do processo educativo. Tais pressupostos convergem com as proposições de Suplino (2005), ao enfatizarem a construção de ambientes de aprendizagem que valorizam a participação ativa, a autonomia e o desenvolvimento integral dos educandos. Ademais, Resnick (2020) apresenta a Espiral da Aprendizagem Criativa, representada pelas etapas de imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar novamente, evidenciando que a aprendizagem se desenvolve como um processo contínuo e coletivo. Nessa dinâmica, o compartilhamento de ideias ocupa um papel central, pois possibilita que os educandos aprendam uns com os outros, construam soluções em cooperação, aperfeiçoem suas produções a partir das contribuições dos pares e ampliem suas formas de compreender um mesmo problema. Para o autor, a criatividade não é resultado de um processo individual e isolado, mas emerge das interações, do diálogo e da colaboração entre os participantes. Assim, a aprendizagem cooperativa constitui um elemento estruturante da espiral, favorecendo a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, escuta, negociação, corresponsabilidade e trabalho em equipe, além do fortalecimento da participação ativa dos educandos em experiências coletivas de aprendizagem.

Da teoria à aplicação prática: reflexões acerca da prática pedagógica em Instituições Especializadas

A intervenção foi realizada na APAE de Brusque, com educandos do SEVIL. As atividades ocorreram em dois encontros, realizados durante o estágio curricular supervisionado, com duração aproximada de 50 minutos cada. O planejamento foi estruturado em duas etapas complementares: a construção colaborativa de um jogo de pareamento e sua posterior aplicação, buscando favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas, cognitivas e adaptativas dos participantes.

A primeira etapa consistiu na elaboração coletiva do recurso pedagógico. Para isso, foram utilizados materiais de baixo custo, como cartolinas nas cores azul e vermelha, imagens e frases impressas, folhas de papel sulfite, tesouras, cola, canetas coloridas e uma caixa destinada ao armazenamento do jogo. Os educandos participaram ativamente de todas as etapas da confecção, realizando o recorte das cartas, a colagem das frases e imagens e a organização do material. O jogo foi composto por 30 pares de cartas. As cartas azuis apresentavam situações do cotidiano, enquanto as cartas vermelhas continham respostas socialmente adequadas

(cc) BY-NC-SA

acompanhadas por ilustrações, favorecendo a compreensão dos enunciados e ampliando a acessibilidade da atividade. As situações abordavam habilidades relacionadas à comunicação, respeito aos turnos de fala, convivência social, resolução de conflitos, autonomia, organização da rotina, empatia, autorregulação emocional e realização de atividades de vida diária. A participação ativa dos educandos na elaboração do recurso fundamentou-se na perspectiva construtivista de Piaget (1976), que compreende a aprendizagem como resultado da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação, reforçando a importância de atividades colaborativas para a construção de novas aprendizagens. Da mesma forma, Freire (1996) defende que práticas educativas participativas favorecem a autonomia, o protagonismo e o envolvimento dos estudantes na produção do conhecimento.

Além de favorecer a participação ativa dos educandos, a utilização do jogo como recurso pedagógico buscou tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Kishimoto (2017) destaca que os jogos educativos constituem importantes estratégias de ensino ao integrarem aspectos cognitivos, sociais e afetivos, enquanto Brougère (2010) compreende a ludicidade como uma prática cultural capaz de promover a construção de significados por meio das relações estabelecidas entre os participantes.

Na segunda etapa, os educandos participaram da aplicação do jogo confeccionado coletivamente. As duplas foram organizadas de forma intencional pela professora e pela estagiária, priorizando participantes que apresentavam menor proximidade entre si, com o objetivo de ampliar as oportunidades de interação social, cooperação e convivência. Durante a proposta, cada dupla deveria analisar as situações apresentadas nas cartas e estabelecer o pareamento entre a situação e a resposta considerada mais adequada. Para isso, era necessário dialogar, justificar as escolhas realizadas, ouvir o colega e construir consensos antes da resposta final. Além disso, todos os participantes deveriam respeitar os turnos de participação e aguardar sua vez durante a realização da atividade.

Essa organização fundamenta-se nos princípios da aprendizagem cooperativa, que compreendem a interação entre pares como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social. Johnson e Johnson (2009) afirmam que atividades cooperativas favorecem a responsabilidade compartilhada, a resolução conjunta de problemas, a comunicação e o fortalecimento das relações interpessoais. De forma complementar, Del Prette e Del Prette (2017) destacam que habilidades sociais, como empatia, assertividade, autocontrole e cooperação, podem ser desenvolvidas por meio de experiências planejadas em contextos

(cc) BY-NC-SA

educacionais.

Como estratégia para ampliar o interesse e a permanência dos participantes na atividade, foram incorporados elementos de gamificação. A cada pareamento realizado corretamente, as duplas recebiam recompensas simbólicas, como estrelas ou botões, representando o acerto obtido. Segundo Deterding *et al*. (2011), a utilização de elementos característicos dos jogos em contextos educacionais favorece o engajamento, a motivação e a participação ativa dos estudantes. Sob a perspectiva da aprendizagem social, Bandura (2008) destaca que o reforço positivo contribui para o fortalecimento da percepção de autoeficácia e da persistência diante de novos desafios.

Ao término de cada intervenção, foi promovida uma roda de conversa mediada pela estagiária, possibilitando que os educandos compartilhassem suas percepções sobre a atividade, refletissem acerca das situações vivenciadas e identificassem os principais aprendizados construídos durante o processo. Esse momento também possibilitou complementar as informações obtidas durante as observações realizadas ao longo da intervenção. A produção dos dados ocorreu por meio da observação direta e sistemática das atividades desenvolvidas, considerando aspectos relacionados à participação, interação social, comunicação, autonomia, cooperação, respeito às regras e comportamentos apresentados pelos educandos durante os encontros. Os registros foram organizados em diário de campo e submetidos à análise descritiva, buscando compreender os comportamentos observados e os significados produzidos pelos participantes ao longo da intervenção, conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa (Minayo, 2014).

Considerando o contexto da Educação Especial, a intervenção foi planejada com base em práticas pedagógicas inclusivas, valorizando as potencialidades dos educandos e promovendo estratégias diversificadas para favorecer sua participação ativa. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) ressalta que a educação inclusiva pressupõe a construção de ambientes que respeitem as singularidades dos estudantes, promovendo condições para que todos possam aprender, interagir e desenvolver suas capacidades em contextos colaborativos.

(cc) BY-NC-SA

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE BRUSQUE. **APAE Brusque**. [*S. l.*], [s. d.]. Disponível em: https://www.apaebrusque.org.br/. Acesso em: 23 out. 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69–96

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *In*: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. **Proceedings** [...]. New York: ACM, 2011. p. 9-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, [*s. l.*], v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009. DOI: 10.3102/0013189X09339057.

(cc) BY-NC-SA

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Cláudia Luíza. Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva. **Revista Eixo**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 80–91, jul./dez. 2012. Disponível em: https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/56/42/. Acesso em: 23 out. 2026.

MASERA, Tatiana Costa; MENEGHEL, S. M. **Perfil social, acadêmico e condições de permanência das pessoas com deficiência na educação superior**: uma análise dos anos 2011, 2015 e 2019. 2023. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa***:* a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTA CATARINA. **Diretrizes dos Centros de Atendimento e Ensino Especializados ao longo da vida**. 2. ed. [*S. l.*]: Fundação Catarinense de Educação Especial, 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial**. [*S. l.*]: FCEE, 2020.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina**. [*S. l.*]: FCEE, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação; Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. [*S. l.*]: SED/FCEE, 2009.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. [*S. l.*]: ASSISTA, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

(cc) BY-NC-SA

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

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

(cc) BY-NC-SA

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos**: Não.
- **Financiamento**: Não há fomento de nenhuma instituição.
- **Conflitos de interesse**: Não há conflitos de interesse.
- **Aprovação ética**: O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa, atendendo aos requisitos do Estágio Supervisionado do Curso de Educação Especial da Unifebe.
- **Disponibilidade de dados e material**: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso.
- **Contribuições dos autores**: A autora contribuiu a participação ativa no contexto investigado, observando, analisando e registrando os fenômenos ocorridos para posterior análise e interpretação à luz de perspectivas teóricas. Da mesma forma, foi responsável pela redação/escrita do manuscrito original e preparação visual dos dados. A coautora ficou responsável pela administração do projeto, com orientações e supervisões, assim como fez a revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação
Correção, formatação, normalização e tradução

(cc) BY-NC-SA