

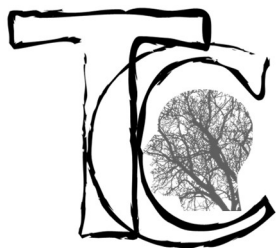


QrCode de Autenticidade



**LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS:
 o acolhimento como princípio formativo na escola pública**

<http://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2026.25837>



ISSN 2763-6739



MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tereza Cristina Costa da Silva

Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Mato Grosso (PROFEI/UNEMAT) Professora da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT) e professora da rede Estadual do Mato Grosso

tereza.cristina1@unemat.br

<https://orcid.org/0009-0005-7983-4319>



<https://lattes.cnpq.br/7001172132694261>



Marion Machado Cunha

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Professor do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI/ UNEMAT)

marion@unemat.br

<https://orcid.org/0000-0003-2305-6712>



<http://lattes.cnpq.br/3219438851193034>



**LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS:
 o acolhimento como princípio formativo na escola pública**

RESUMO: A ludicidade inclusiva, compreendida como prática ética, política e pedagógica, é considerada neste artigo como um eixo central para a efetivação dos direitos humanos na escola pública. Este artigo analisa a relação entre ludicidade, acolhimento e educação inclusiva, articulando-os com documentos orientadores: Declaração de Salamanca, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Lei Brasileira de Inclusão. A base teórica se articula fundamentalmente com as reflexões da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Ao destacar que a criança com deficiência enfrenta obstáculos produzidos socialmente, e não pela deficiência em si, o estudo evidencia que tais obstáculos podem atuar como forças de reorganização e desenvolvimento compensatório quando mediadas adequadamente. Nessa perspectiva, o brincar acolhedor torna-se espaço de participação, pertencimento e produção de sentidos, permitindo que crianças com e sem deficiência construam experiências compartilhadas e ampliem suas formas de interação. Conclui-se que, a ludicidade inclusiva, ao transformar o cotidiano escolar e favorecer práticas mediadas, representa caminho fundamental para a consolidação da cultura dos direitos humanos e para a construção de uma escola democrática, acessível e humanizadora.

Palavras-chave: Ludicidade inclusiva; acolhimento; direitos humanos.

Como citar:

COSTA DA SILVA, T. C.; CUNHA, M. Ludicidade inclusiva e Direitos Humanos: o acolhimento como princípio formativo na escola pública. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 103–125, 2026. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2026.25837. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25837>. Acesso em: 27 abr. 2026.

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

INCLUSIVE PLAYFULNESS AND HUMAN RIGHTS: Welcoming as a formative principle in public schools

ABSTRACT: Inclusive playfulness, understood as an ethical, political, and pedagogical practice, is considered in this article as a central axis for the realization of human rights in public schools. This article analyzes the relationship between playfulness, care, and inclusive education, linking them with guiding documents: the Salamanca Statement, the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), and the Brazilian Inclusion Law. The theoretical foundation is primarily articulated with the reflections of Vygotsky's historical-cultural psychology. By highlighting that children with disabilities face obstacles that are socially produced, rather than caused by the disability itself, the study shows that such obstacles can act as forces for reorganization and compensatory development when properly mediated. From this perspective, welcoming play becomes a space for participation, belonging, and the creation of meaning, allowing children with and without disabilities to build shared experiences and expand their ways of interacting. It is concluded that inclusive playfulness, by transforming everyday school life and promoting mediated practices, represents a fundamental path for consolidating a culture of human rights and for building a democratic, accessible, and humanizing school.

Keywords: Inclusive playfulness; welcoming; human rights.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma expressão que assume inscrição social e política dos direitos humanos, pois afirma a igualdade na diferença e o reconhecimento de que todo sujeito tem direito à aprendizagem, à convivência e à participação social. Pensar a escola pública sob essa perspectiva é reconhecer que o espaço escolar não deve ser apenas o lugar de acesso, mas de pertencimento, acolhimento e formação integral. A ludicidade, entendida como linguagem da infância e potência formativa do humano, na concepção de Brougère (1998), assume papel decisivo quando articulada ao acolhimento não apenas como metodologia de ensino, mas como modo de estar com o outro e reconhecer suas singularidades. Assim, o brincar torna-se um direito humano e pedagógico, um modo de produzir sentidos e aprendizagens que ultrapassam o currículo formal.

As contribuições de Vygotsky (2022) permitem compreender que a criança com deficiência não está limitada por sua condição orgânica, mas pelas barreiras sociais

que estruturam o ambiente educativo. Para o autor, a inadaptação inicial ao meio sociocultural constitui obstáculo que, longe de paralisar o desenvolvimento, atua como força dinamizadora capaz de impulsionar processos compensatórios e reorganizar funções psíquicas superiores.

A ludicidade acolhedora oferece condições simbólicas e interacionais que ampliam a participação da criança com deficiência, permitindo que ela reconstrua caminhos próprios de significação e aprendizagem. Desse modo, a ludicidade, como base da atividade humana, constitui uma prática sustentada nas relações entre o mundo objetivo e subjetivo, mediada pela dimensão cultural herdada e incorporada, na medida em que o brincar, conforme destaca Brougère, “torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real” (1998, p. 103).

Discutir a ludicidade inclusiva, em diálogo com os direitos humanos, significa compreender a centralidade do acolhimento como fundamento ético e ontológico da prática educativa. É por meio desse vínculo que a escola se potencializa como, de fato, um espaço de humanização, de diálogo e de convivência solidária entre as diferenças. A partir dessa compreensão, é fundamental situar e analisar a ludicidade inclusiva à luz dos documentos fundamentais que orientam a educação inclusiva e os direitos humanos: a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2018). Nesse sentido, é necessário articular tais documentos com uma prática escolar que reconheça o acolhimento como princípio e potência formativa, estruturando o brincar como espaço de convivência democrática, pertencimento e valorização da diferença.

A ampliação da discussão sobre ludicidade inclusiva no contexto dos direitos humanos, permite reconhecer que a escola pública, ao assumir o compromisso com a diversidade, também se compromete com a construção de modos mais humanos de

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

conviver e de aprender. Isso implica compreender que a ludicidade é constitutiva da experiência humana e, portanto, precisa ser ressignificada enquanto eixo ético e político da educação, especialmente quando relacionada aos alunos com deficiência: ou seja, da inclusão escolar. Nessa direção, a defectologia vygotskyana (2022) desloca o foco da deficiência para a organização do meio e das condições: o obstáculo não está na criança, mas nas práticas, tempos e discursos que a escola naturaliza. Assim, o brincar mediado e intencional torna-se instrumento fundamental para favorecer a compensação, a reorganização e a emergência de novas possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, o tema da ludicidade inclusiva, central no projeto de dissertação de Silva (2025), se articula diretamente aos desafios contemporâneos da educação pública brasileira. O brincar, quando fundamentado no acolhimento, converte-se em elemento estruturante da cultura escolar, possibilitando que as relações entre crianças, professores e comunidade se constituam como práticas de respeito e reconhecimento. Essa articulação ganha força quando vista à luz das orientações da Declaração de Salamanca e do PNEDH, que defendem que a escola seja espaço para o desenvolvimento integral e para a valorização das singularidades de cada sujeito.

Além disso, a introdução da ludicidade como dimensão dos direitos humanos, coloca em evidência a necessidade de repensar as condições institucionais que sustentam o cotidiano escolar. A LBI reforça que as escolas devem ser ambientes acessíveis, democráticos e culturalmente responsivos, o que implica reorganizar tempos, espaços, materiais e práticas pedagógicas para favorecer a participação plena dos alunos com e sem deficiência. A esse entendimento soma-se a visão vygotskyana (2022) de que a presença da criança com deficiência em sala de aula possui caráter disruptivo: ela rompe com a lógica da homogeneização, revela tensões ocultas e obriga a escola a revisar suas formas de ensinar. Sua presença torna-se acontecimento pedagógico que convoca à mediação, à invenção e à reconstrução contínua das práticas

escolares.

Ao articular ludicidade e acolhimento, a pesquisa em desenvolvimento aponta para a necessidade de que os educadores reconheçam a potência do brincar como meio de fortalecer vínculos comunitários e promover a convivência solidária entre as diferenças. A escola, nesse contexto, torna-se território de encontros capazes de transformar modos de ser e estar no mundo. Assim, este artigo propõe não apenas recuperar fundamentos teóricos, mas sobretudo, evidenciar que a ludicidade inclusiva é caminho concreto para a efetivação dos direitos humanos no cotidiano escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação em direitos humanos: fundamentos ético-políticos

A educação em direitos humanos constitui um processo formativo que tem como horizonte a emancipação, a igualdade e a dignidade humana. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) propõe que o desenvolvimento ético e político das pessoas ocorra em todos os níveis e modalidades de ensino, reforçando que a escola deve ser espaço de construção de valores, como o respeito, a justiça, a solidariedade e o reconhecimento do outro. Autores como Freire (1996) e Boff (1999) compreendem que a formação humana implica em um compromisso ético com a vida e com o outro. Para Freire, a prática educativa é um ato de amor, de escuta e de criticidade consciente: é um movimento de libertação que se faz na relação dialógica. Boff, por sua vez, aponta o cuidado como dimensão fundante da ética, pois ele expressa a responsabilidade do ser humano pela vida em todas as suas formas.

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos ultrapassa o ensino de conteúdos e se materializa nas relações. Ela é uma prática cotidiana de reconhecimento da dignidade de cada sujeito, um exercício de empatia e acolhimento que se manifesta

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

em todos os gestos e interações escolares. Educar em direitos humanos é, portanto, educar para o respeito às diferenças, para a justiça social e para a convivência solidária. Além disso, o PNEDH defende que a educação em direitos humanos deve ser pautada pelos princípios da igualdade de direitos, da dignidade humana, da transversalidade e da valorização da diversidade cultural e humana.

Esses princípios dialogam diretamente com o compromisso da escola inclusiva, que deve reconhecer a pluralidade das formas de aprender, de viver e de participar da sociedade. Outro elemento central do PNEDH é a valorização de práticas pedagógicas participativas, que reconheçam os sujeitos como produtores de conhecimento. Essa diretriz dialoga fortemente com o projeto de dissertação de Silva (2025), que busca compreender como a ludicidade inclusiva pode contribuir para que as crianças, especialmente aquelas com deficiência, se tornem protagonistas de suas aprendizagens.

Partimos, para isso, da tese de que a construção coletiva de jogos, a participação nas regras e o diálogo permanente sobre as brincadeiras constituem práticas e atividades que valorizam a autonomia da ação e perspectiva de socializações sustentadas pelas diferenças que se mediam pelas subjetividades, fortalecendo a cultura dos direitos humanos: isto é, como atividade de mediações culturais e sociais. A ludicidade, na concepção de Freire (1967), dispõe o sujeito no mundo e com o mundo de relações e, segundo Brougère (1998), o posiciona diante do mundo objetivo dinâmico e complexo de significações sob um processo de inscrição social e cultural. Nessa direção, com base em Brougère: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (1998, p. 114).

Brougère (1998) explica que parte da tradição romântica, retomada por autores como Richter, Hoffmann, Winnicott e Freud, concebe o brincar como espaço privilegiado da criação cultural e como mecanismo psicológico que permite ao sujeito

manter certa distância do real, afirmando sua criatividade e prazer. Nessa visão, o brincar é tomado como expressão espontânea de subjetividade e como atividade independente das determinações culturais, pois seria o lugar de uma criatividade que emerge livre de restrições. Tal perspectiva, porém, tende a isolar o indivíduo e a interpretar o brincar como processo interno, pouco condicionado pelas influências sociais e históricas que estruturam as práticas lúdicas.

Contra essa interpretação, Brougère argumenta que o brincar não existe fora da cultura. Os brinquedos, as regras, as formas de interação, os gestos e até os sentidos atribuídos ao ato de brincar são construções sociais. Assim, o brincar não pode ser compreendido como expressão pura de uma natureza criadora interna, mas como atividade cultural aprendida e compartilhada. Sua crítica à psicologização do brincar evidencia que essa leitura reduz a complexidade do fenômeno lúdico e obscurece sua dimensão social, histórica e cultural, fundamentais para entender como as crianças participam, produzem e significam o mundo por meio das brincadeiras.

Além disso, a perspectiva ética e política defendida por Freire (1996) e Boff (1999), aproxima-se da concepção de ludicidade inclusiva ao enfatizar que educar é um ato de cuidado e responsabilidade pelo outro. O brincar, quando acolhido como prática relacional, transforma-se em espaço privilegiado para o exercício da empatia e para o desenvolvimento de uma consciência crítica e solidária. Assim, a educação em direitos humanos na escola pública não se limita à transmissão de conteúdos, mas se concretiza no modo como as crianças convivem, interagem e aprendem juntas.

A partir da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (2022) acrescenta que os processos educativos só se realizam plenamente quando mediados por condições sociais que favorecem a participação e a criação compartilhada de sentidos. Nesse contexto, práticas lúdicas ancoradas no acolhimento constituem ambientes socialmente organizados que permitem à criança com deficiência desenvolver funções psíquicas superiores, ampliando sua autonomia e sua inserção cultural.

A educação em direitos humanos, entendida como prática cultural e política, convoca a escola a repensar sua organização e seu currículo, de modo que contemplem a diversidade humana em sua amplitude. A ludicidade inclusiva oferece uma alternativa potente para integrar tais princípios ao cotidiano escolar, pois rompe com práticas excludentes e promove vivências que reconhecem o outro como sujeito de direitos. Dessa forma, amplia-se a compreensão de que a educação em direitos humanos não apenas fundamenta a inclusão, mas também se realiza por meio dela.

2.2 Marcos legais da educação inclusiva: PNEDH, LBI e Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) representa um marco internacional na defesa da educação inclusiva. O documento estabelece que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou sociais, e que a diversidade deve ser valorizada como elemento enriquecedor do ambiente escolar. No âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), consolida o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. A LBI estabelece que o sistema educacional deve assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a participação social.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), por sua vez, articula a educação em direitos humanos a ações programáticas que envolvem formação docente, gestão democrática, acessibilidade e políticas institucionais de respeito à diversidade. Quando articulados, esses documentos oferecem diretrizes éticas e legais para a construção de uma prática escolar inclusiva, pautada pela dignidade humana, pelo acolhimento e pela convivência solidária. A articulação entre

os documentos legais revela que o compromisso com a educação inclusiva é resultado de um processo histórico de defesa dos direitos humanos no campo educacional. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, reforça a ideia de que a diversidade é constitutiva do ambiente escolar e que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades de cada aluno. Essa perspectiva inspirou tanto o PNEDH quanto a LBI a defenderem ações concretas para garantir acesso, permanência e aprendizagem.

Nesse sentido, a LBI é especialmente relevante, pois estabelece que a acessibilidade deve ser compreendida como condição para a autonomia e a participação plena da pessoa com deficiência. A ludicidade inclusiva, ao considerar as singularidades do brincar de cada criança, ressignifica a acessibilidade no campo pedagógico, indo além do aspecto físico e arquitetônico. O brincar inclusivo, ao adaptar materiais, tempos e espaços, garante que todas as crianças participem ativamente das atividades lúdicas, consolidando a escola como espaço acessível e democrático. Além disso, o PNEDH reforça que a formação docente deve contemplar conteúdos referentes aos direitos humanos, à diversidade e à inclusão.

À luz de Vygotsky (2022), compreende-se que esses marcos legais não apenas garantem direitos, mas criam condições sociais decisivas para o desenvolvimento. O autor defende que a criança com deficiência não progride isoladamente, mas por meio de interações culturalmente mediadas. A escola inclusiva, ao remover barreiras e criar ambientes ricos em mediação, torna-se espaço privilegiado para o surgimento de processos compensatórios e de reorganização subjetiva.

Assim, os marcos legais não se constituem apenas como diretrizes normativas, mas como orientações para transformar práticas pedagógicas e fortalecer o compromisso ético com a dignidade humana. A análise desses documentos evidencia que o brincar, quando articulado aos direitos humanos, pode contribuir para consolidar uma cultura escolar inclusiva, pautada no respeito, no reconhecimento e na

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

justiça social. A ludicidade inclusiva torna-se, portanto, elemento essencial para a efetivação dos princípios presentes na Declaração de Salamanca, no PNEDH e na LBI, fortalecendo a construção de uma escola pública comprometida com a defesa dos direitos humanos e com a valorização das diferenças.

2.3 Ludicidade inclusiva e acolhimento: fundamentos éticos, ontológicos e pedagógicos

A ludicidade inclusiva se diferencia das práticas lúdicas tradicionais justamente porque nasce da escuta da realidade concreta da turma, da observação das necessidades individuais e coletivas e do reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Quando o brincar é planejado e mediado com intencionalidade pedagógica e sensibilidade pela pluralidade de existências, que figura pelas subjetividades diversas, ele cria espaços de pertencimento, interação e cooperação entre crianças com e sem deficiência.

O acolhimento, nesse contexto, é mais que uma técnica: é uma categoria ontológica, conforme aponta Lévinas (1988), ao compreender o encontro com o outro como fundamento da ética. No campo da educação, o acolhimento orientado pela ludicidade, como atividade baseada na ação da brincadeira, atua, na concepção de Freire (1967), como potência ontológica do sujeito, visto que, segundo Brougère (1998; 2010), se organiza nas relações do agir, em que a historicidade, os saberes e as possibilidades expressas no brincar, como inscrição cultural, portanto antropológica: trata-se de significar a aprendizagem objetivamente sob uma base existencial sustentada na pluralidade.

Freire (1967) ressalta que o ser humano estabelece múltiplas relações com o mundo e responde de maneira plural e criativa aos desafios que encontra. Essa pluralidade manifesta-se tanto diante de diferentes situações quanto diante de um

mesmo problema, pois, no próprio ato de responder, o sujeito reorganiza-se, escolhe, testa e age. Tal movimento é marcado pela criticidade: a percepção que o homem faz da realidade é reflexiva, não automática, permitindo-lhe captar relações, distinguir significados e transcender sua própria condição. A transcendência, em Freire, não se reduz ao plano espiritual; ela está enraizada na finitude e no processo histórico pelo qual o sujeito se produz culturalmente.

Essa compreensão ontológica ilumina o caráter criador do brincar. Assim como o homem se constitui na relação crítica com o mundo, a criança, no ato de brincar, experimenta, interpreta e recria a realidade. A ludicidade torna-se, portanto, espaço de mediação entre o objetivo e o subjetivo, no qual experiência, cultura e criação se entrelaçam. Nessa dinâmica, a criança age sobre o mundo, explora limites e possibilidades e, ao fazê-lo, recria-se como ser de cultura e de transcendência. Freire oferece, assim, o fundamento ontológico que permite compreender a ludicidade como práxis, articulando humanização, criação e produção de sentidos.

Assim, o acolhimento dá sentido à ludicidade, e esta, por sua vez, ao acolhimento, em um movimento combinado e orgânico, tornando-a inclusiva e transformadora. O brincar deixa de ser apenas uma atividade recreativa e se converte em prática emancipatória, promotora do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, qualificado pela pluralidade. Favorece, ainda, o fortalecimento dos vínculos comunitários e da cultura dos direitos humanos, ao promover experiências de convivência entre as diferenças.

A ludicidade inclusiva, ao ser compreendida como dimensão formativa, convoca a escola a pensar o brincar para além do entretenimento ou do tempo livre. Trata-se de reconhecer que, no ato de brincar, as crianças não apenas desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, mas sobretudo constroem sentidos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo. Essa construção da experiência da pluralidade da ludicidade inclusiva, de movimento orgânico com as práticas acolhedoras,

**LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS:
o acolhimento como princípio formativo na escola pública**

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

potencializa a constituição da autonomia e da historicidade, especialmente para alunos com deficiência, que historicamente foram excluídos de experiências lúdicas significativas nos espaços escolares.

Nesse contexto, o acolhimento funciona como uma espécie de “solo ético” que sustenta a experiência lúdica. Inspirada na filosofia levinasiana, a perspectiva do acolhimento implica aceitar o outro em sua radicalidade, sem buscar anulá-lo ou padronizá-lo. No campo da educação inclusiva, isso significa reconhecer que cada criança possui um modo singular de brincar, interagir e se expressar, e que essa singularidade precisa ser respeitada no planejamento e na mediação das atividades lúdicas. O brincar passa, assim, a ser espaço de visibilidade e legitimação das diferenças.

A perspectiva histórico-cultural reforça esse entendimento ao afirmar que o desenvolvimento da criança com deficiência depende da organização do meio e da mediação intencional. Para Vygotsky (2022), o obstáculo não reside na deficiência em si, mas na condução pedagógica inadequada. Quando o brincar é acessível, mediado e significativo, ele se transforma em instrumento de compensação e reorganização interna, permitindo que a criança com deficiência atue como sujeito pleno de sua formação. Além disso, a ludicidade inclusiva se torna fundamental para romper com modelos pedagógicos normativos, que tendem a padronizar comportamentos e ritmos de aprendizagem. O brincar acolhedor desestabiliza a lógica do desempenho, pois coloca a relação, a interação e a convivência como elementos centrais da ação pedagógica. Com isso, as crianças aprendem a dialogar, negociar regras, construir coletivamente e cuidar umas das outras, o que fortalece práticas da dimensão do outro no campo de constituição dos direitos humanos.

3. DISCUSSÃO

3.1 A educação inclusiva como expressão dos direitos humanos

A educação inclusiva representa a concretização dos direitos humanos no campo educacional, pois afirma o princípio da igualdade na diferença e o reconhecimento de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, à convivência e à participação social. Ao adotar uma perspectiva inclusiva, a escola pública reafirma seu papel social de garantir o acesso, a permanência e o pertencimento de todos os alunos. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) enfatiza que as escolas devem ser espaços acolhedores, nos quais cada criança possa se desenvolver plenamente. Essa concepção influenciou diretamente a legislação brasileira, culminando na LBI, que assegura condições de igualdade no acesso e permanência na escola.

Nesse cenário, a inclusão não se configura apenas como política educacional, mas como projeto ético, político e civilizatório, fundamentado na defesa da dignidade humana e da justiça social. A escola pública passa a ser entendida como espaço de produção de sujeitos, de reconhecimento da diversidade e de fortalecimento de vínculos solidários. A efetivação dos direitos humanos no ambiente escolar depende da compreensão de que a inclusão não se resume à matrícula ou ao acesso formal à educação. Para que a escola seja, de fato, território de direitos, é preciso garantir que todos os alunos participem ativamente das atividades, sejam escutados e tenham suas formas de aprender reconhecidas e valorizadas.

Isso deve envolver práticas pedagógicas intencionais que considerem as necessidades específicas de cada criança e que promovam a convivência solidária entre as diferenças, como orienta a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). O documento também destaca a importância de ambientes que favoreçam a aprendizagem

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

cooperativa, reforçando que o ensino deve partir daquilo que a criança é capaz de fazer, e não das limitações que eventualmente possui.

Partimos do princípio vygotskyano (2022) da compensação: a criança com deficiência não se desenvolve apesar do obstáculo, mas a partir dele, quando o ambiente oferece mediações adequadas. Assim, a ludicidade acolhedora, ao favorecer interações significativas, constitui-se como espaço de potencialização das funções psíquicas superiores, ampliando o campo de ação e participação dessas crianças.

Além disso, a LBI reforça que a educação inclusiva deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”, o que reafirma o compromisso do Estado com a construção de escolas acessíveis, acolhedoras e democráticas. Porém, a presença física na escola não garante, por si só, a inclusão. É necessário que o currículo, as práticas pedagógicas e as relações escolares estejam alinhados aos princípios da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade humana. Assim, a ludicidade inclusiva emerge como prática que materializa tais princípios, assegurando que o brincar seja instrumento de participação e pertencimento.

Concomitantemente, é preciso destacar que a educação inclusiva, enquanto expressão dos direitos humanos, exige constante reflexão sobre as estruturas institucionais que ainda produzem exclusões sutis no cotidiano escolar. A ausência de acessibilidade, tanto material quanto comunicacional, a falta de formação docente implicada a construção de referentes teórico e metodológicos para a realidade efetiva das escolas públicas, desafiadas em sua estrutura, e das insistências reprodutoras da manutenção de práticas rígidas e normativas são exemplos de violências de diversos níveis no campo das relações, que a priori, deveriam ter nesse espaço uma trincheira fundamental na luta contra as exclusões e das invisibilidades que impedem a plena participação de alunos com deficiência.

Nessa direção, partindo de Libâneo (2016), a escola, estruturada historicamente pela lógica da homogeneização, tende a produzir mais obstáculos que possibilidades

quando não reorganiza suas práticas. As novas exigências e redefinições do papel da escola inclusiva vem expondo que a presença da criança com deficiência funciona como força que “desestabiliza” a rotina escolar, revelando o quanto as normas instituídas ainda não comportam a diversidade.

A presença do estudante com deficiência, em sua realidade subjetiva e objetiva, representa uma disrupção no espaço escolar, pois explicita as formas estabelecidas de ensinar e aprender. Essa presença não é apenas física, mas existencial, porque produz um efeito pedagógico denunciante de uma escola ainda sustentada em pilares homogeneizadores e indiferentes à diversidade. Revela, assim, uma pluralidade que não encontra correspondência efetiva nas práticas pedagógicas e produz novas exigências pedagógicas, evidenciando a urgência de repensar o papel da escola.

Mais do que uma questão de adaptação, trata-se de uma necessidade pedagógica, em tornar visível o invisibilizado, porque sua presença desnuda as exclusões e abre a discussão para novas práticas educativas na correspondência com uma nova reorganização e posicionamento ético e cultural do ambiente escolar. Nesse horizonte, incorporar a ludicidade inclusiva como prática cotidiana constitui também um ato político de resistência às formas de exclusão que ainda persistem no contexto educacional.

3.2 Formação docente e práticas escolares inclusivas

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil revela avanços significativos, impulsionados por compromissos internacionais e pela consolidação dos direitos humanos como base das ações educativas. Conforme Bezerra (2025), a inclusão passou a ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade. No entanto, a efetivação desses direitos depende diretamente da formação docente. Devequi e Pires (2024) ressaltam que promover a igualdade

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

exige formação crítica, sensível e humanizadora. O professor é mediador de direitos; sua prática cotidiana transforma a escola em espaço de convivência, acolhimento e aprendizagem.

A formação docente para a inclusão não pode restringir-se ao domínio de técnicas ou metodologias específicas. Ela requer a compreensão profunda dos valores e estruturas que sustentam e organizam, pelo menos em tese, a educação inclusiva, especialmente aqueles relacionados aos direitos humanos. Isso significa reconhecer que ensinar é, antes de tudo, um ato ético e político, e que o educador ocupa posição central na garantia do direito à educação de qualidade. O PNEDH destaca que a formação inicial e continuada deve incluir conteúdos sobre diversidade, acessibilidade, metodologias participativas e relações humanizadas, dimensões diretamente relacionadas à ludicidade inclusiva.

Nesse sentido, o professor mediador da ludicidade inclusiva precisa desenvolver uma escuta pedagógica, estruturada com base em uma organização teórico-conceitual e metodológica, capaz de identificar as singularidades das crianças e de criar estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação plena. Isso implica repensar o papel do educador como alguém que também brinca, que se envolve nas atividades lúdicas e que, por meio desse envolvimento, estabelece vínculos de confiança com os alunos. Essa perspectiva de formação rompe com a lógica transmissiva e abre espaço para um modelo pedagógico colaborativo e dialógico, coerente com os princípios freireanos.

A abordagem vygotskyana (2022) serve de pistas para essa compreensão ao indicar que as mediações precisam estar articuladas com a realidade concreta da criança com deficiência. Para o autor, quando qualquer ação sem considerar as necessidades específicas do sujeito de inscrição histórico-cultural, corre o risco de produzir mais obstáculos do que estímulos ao desenvolvimento. A mediação, nesse caso a do docente, se apresenta, portanto, na intencionalidade pedagógica de organizar

o ambiente, selecionar instrumentos culturais e oferecer apoios que permitam à criança reorganizar suas funções psíquicas, tarefa que depende de formação teórica e metodológica, sob uma concepção ética.

Outro aspecto fundamental da formação docente trata de uma qualificação capaz de elevar as compreensões e concepções para identificar e enfrentar as barreiras estruturais e os comportamentos de silenciamentos, que são atuantes em muitas escolas. A crença de que crianças com deficiência “não conseguem brincar da mesma forma” ou de que “atrapalham o desenvolvimento da turma” constitui obstáculo significativo à inclusão. A ludicidade inclusiva, ao promover interações entre as diferenças, se potencializa para desconstruir barreiras imperativas tanto no campo das relações quanto no campo da promoção da pluralidade, mostrando que o brincar é espaço de possibilidades, não de limitações. Dessa forma, a formação docente não pode deixar de ser abordada sem as dimensões político-éticas dos direitos humanos. Em outras palavras, da pluralidade à ética da presença.

A formação docente para a ludicidade inclusiva precisa ser entendida como processo contínuo de investigação, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Isso significa que não basta qualificar os professores; é necessário criar ambientes institucionais que valorizem a experimentação, o diálogo coletivo e a construção de práticas inovadoras. O projeto de dissertação de Silva (2025) contribui nesse sentido ao oferecer elementos teóricos e metodológicos para pensar uma formação docente fundada no acolhimento, na escuta sensível e na ludicidade como prática emancipatória.

3.3 Acolhimento, ludicidade e direitos humanos na prática escolar

Quando o acolhimento se torna o princípio orientador da prática pedagógica, a ludicidade emerge como experiência de encontro, convivência e pertencimento. Ao

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

fundamentar-se no acolhimento, o brincar torna-se prática inclusiva, emancipatória e formativa, favorecendo aprendizagens compartilhadas e fortalecendo vínculos comunitários. A ludicidade inclusiva, nesse sentido, articula-se aos direitos humanos ao promover o reconhecimento do outro, a valorização da diversidade e a convivência democrática. A escola torna-se espaço de formação integral, no qual a ludicidade promove abertura ao diálogo, ao afeto e à cooperação.

O acolhimento na prática escolar pressupõe reconhecer a criança em sua integralidade, considerando seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Isso significa que a escola precisa reorganizar seus tempos e espaços para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de vivenciar experiências lúdicas significativas. Quando o acolhimento se articula ao brincar, a escola se torna espaço de pertencimento, no qual cada criança é vista como protagonista de sua própria trajetória.

Essa concepção se alinha aos princípios do PNEDH, que defendem práticas pedagógicas que valorizem a participação e a autonomia. Além disso, o acolhimento como fundamento da ludicidade inclusiva implica pensar estratégias pedagógicas que envolvam ativamente os alunos na construção das brincadeiras. A participação na criação das regras, a escolha coletiva das atividades e a mediação dialógica por parte do professor fortalecem o senso de responsabilidade e o compromisso com o outro.

A perspectiva histórico-cultural permite compreender que essas práticas não apenas promovem a convivência: elas geram desenvolvimento. Para Vygotsky (2022), a brincadeira é espaço privilegiado de emergência da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois nela a criança age além do seu nível atual, apoiada pela relação com o outro. Em contextos inclusivos, esse processo é ampliado: o acolhimento cria condições para que a criança com deficiência atue em níveis superiores de participação, apoiada por mediações planejadas e sensíveis.

O brincar acolhedor também possibilita o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais fundamentais para a convivência humana. Crianças com deficiência, muitas vezes excluídas das interações sociais na escola, encontram na ludicidade um espaço para estabelecer relações de confiança, expressar suas emoções e desenvolver sua autonomia. Isso reforça o papel da ludicidade como prática promotora de direitos humanos, pois permite que todas as crianças tenham acesso a experiências que fortalecem sua autoestima, sua identidade e sua participação social. Também é importante destacar que o acolhimento, quando associado à ludicidade, transforma a cultura escolar.

A escola deixa de ser espaço marcado pela rigidez e pelo controle e se converte em ambiente de criatividade, cooperação e liberdade. A ludicidade inclusiva promove, assim, uma ética da presença, na qual o encontro com o outro é valorizado como experiência formativa. À luz de Vygotsky (2022), essa transformação cultural revela que a criança com deficiência atua como sujeito disruptivo, não porque “quebra a ordem”, mas porque expõe o quanto a escola precisa repensar suas práticas para acolher a diversidade pela pluralidade do existir. Sua presença obriga a instituição a rever rotinas, flexibilizar tempos, reorganizar espaços e criar novas estratégias de mediação. Esse movimento é, simultaneamente, ético e pedagógico. Essa perspectiva reforça o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade inclusiva configura-se como uma proposta ética, política e pedagógica que articula o direito ao brincar, o direito à aprendizagem e o direito à dignidade: uma potência pedagógica da ética da presença. Ao reconhecer o acolhimento como fundamento ontológico da ludicidade, a escola pública se

LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: o acolhimento como princípio formativo na escola pública

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

transforma em espaço de produção de sentidos e de convivência democrática. Promover a ludicidade inclusiva é promover os direitos humanos na prática educativa, assegurando que todas as crianças, com e sem deficiência, vivenciem experiências de escuta, pertença e reconhecimento. Assim, o brincar deixa de ser atividade periférica e se converte em instrumento de transformação das relações humanas e sociais. Ancorada nos marcos legais nacionais e internacionais, a ludicidade inclusiva revela-se caminho potente para a construção de uma escola humanizadora, solidária e emancipatória, reafirmando o papel da educação como prática de liberdade, acolhimento e justiça social.

Ao ampliar a compreensão sobre a ludicidade inclusiva, este artigo reforça que o brincar é prática potente para a efetivação dos direitos humanos no ambiente escolar. Mais do que uma atividade recreativa, o brincar acolhedor se revela como prática política, capaz de promover autonomia, participação e convivência democrática entre as crianças. Assim, a ludicidade inclusiva materializa os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos e da valorização da diversidade, todos centrais no PNEDH e na LBI. Além disso, a análise dos documentos internacionais e nacionais evidencia que a educação inclusiva não pode ser concebida apenas como política pública, mas como compromisso ético com a construção de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças. A Declaração de Salamanca, ao afirmar que todas as crianças têm direito de aprender juntas, inspira práticas pedagógicas acolhedoras e lúdicas, que rompem com modelos tradicionais de ensino e fortalecem a convivência solidária.

Nesse contexto, a pesquisa que compõe o projeto de dissertação de Silva (2025), contribui para reafirmar o papel da ludicidade como instrumento transformador da prática educativa. Tal estudo demonstra que o brincar, quando fundamentado no acolhimento, possui força para reconstruir as relações escolares e promover aprendizagens significativas. Assim, a ludicidade inclusiva emerge como caminho

para repensar o currículo, a formação docente e a cultura escolar. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2022) reforça esse entendimento ao demonstrar que o desenvolvimento humano não é determinado pela deficiência, mas pelas condições sociais que organizam o processo educativo. Ao afirmar que o obstáculo pode ser força de reorganização, o autor evidencia que a criança com deficiência, quando inserida em práticas lúdicas mediadas, tem sua potência ampliada.

O brincar inclusivo, portanto, não apenas facilita processos compensatórios, mas ressignifica o lugar da criança com deficiência na cultura escolar, reconhecendo-a como sujeito capaz de criar, agir e transformar sua realidade. Por fim, é possível afirmar que a ludicidade inclusiva representa não apenas um eixo metodológico, mas um princípio formativo e humanizador que articula direitos humanos, educação inclusiva e acolhimento.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais, isto é, o sujeito se forma nas relações com o outro, internalizando conhecimentos, valores e modos de agir socialmente construídos. Nessa perspectiva, o brincar acolhedor torna-se espaço de mediação simbólica e de reorganização do desenvolvimento, permitindo que a criança com deficiência atue em níveis superiores de participação. Ao dialogar com os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a ludicidade inclusiva reafirma o compromisso ético e político da escola pública com a justiça social e com a formação integral das crianças. Trata-se, portanto, de defender o brincar como direito humano e como prática pedagógica capaz de promover equidade, dignidade e emancipação.

**LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS:
o acolhimento como princípio formativo na escola pública**

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ricardo José Lima. A trajetória da legislação internacional e brasileira sobre a inclusão de educandos com deficiência na educação escolar e a contribuição do PROFEI na formação para a educação inclusiva. SOUZA, Edinilson Sergio Ramalho de (Org.). **Pesquisas em temas de Ciências da Educação**. Belém: RFB, 2025. v. 13, p. 127-146.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 20).

DEVEQUI, Mariana Catharino; PIRES, Andréa de Paula. Marcos políticos-legais da educação inclusiva: promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar. **Revista Aproximação**, v. 6, n. 13, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

SILVA, Tereza Cristina Costa. In: **Ludicidade inclusiva: práticas educativas de acolhimento na escola pública**. Projeto de Mestrado Profissional em Educação

**LUDICIDADE INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS:
o acolhimento como princípio formativo na escola pública**

Tereza Cristina Costa da Silva e Marion Machado Cunha

Inclusiva, UNEMAT, 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev. **Obras completas: Tomo cinco – Fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022.