

ENSINO LÚDICO E INCLUSIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em 2013 pela Faculdade Uninove (2013); Professora de Educação Infantil- CEI Onadyr Marcondes, Professor de Educação Infantil e Fundamental.



RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem teórica analítica do conceito de brincar para favorecer os processos de inclusão na primeira infância em crianças com desenvolvimento típico ou com atraso ou deficiência no desenvolvimento. Delineia-se um programa de acompanhamento e desenvolvimento do jogo em idade precoce, considerando um perfil de pontos fortes e fracos de cada criança, numa intervenção multidisciplinar que integra a família e considera os aspetos afetivos e socioemocionais como elementos centrais no desenvolvimento de habilidades para sair do jogo. Conclui-se que a participação em sessões sistemáticas, com intensidade ajustada às necessidades de cada criança, permitiria o desenvolvimento das funções cognitivas, comunicativas e sociais, caminhando para o alcance de habilidades complexas.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Jogo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o desenvolvimento do brincar e da inclusão como elementos geradores de igualdade entre crianças com e sem deficiência na primeira infância. A relevância de colocar o jogo em sintonia com a inclusão é enquadrada na visão cultural do jogo que, partindo de uma abordagem antropológica cultural, está enraizada no seio de uma atividade livre, voluntária, separada da vida cotidiana e ajustada às regras.

Além disso, o conceito de "inclusão" é polissêmico e multifacetado, pois está relacionado aos direitos fundamentais de grupos desfavorecidos, pessoas em situação de privação social, deficiência, atrasos ou atrasos no desenvolvimento, linguagem, entre outros. Esse conceito é baseado em um princípio de direito que visa à educação de qualidade em um ambiente educacional justo e democrático, que promova a aceitação, a valorização e o respeito às diferenças (MENDES, 2017).

Segundo Monteiro e Neres (2017), a visão de inclusão na primeira infância está vinculada a uma noção ampla de inclusão social referente a uma forma de realizar ações para reduzir as limitações na participação. Trata-se de remover todas as barreiras para brincar, aprender e participar de todas as crianças. É concebido como um limiar orientador sob o qual todas as pessoas têm a mesma importância e implica o reconhecimento das diferenças abordadas a partir de princípios mais amplos que se enquadram nas políticas sociais e educacionais voltadas para a criação de sociedades mais justas.

Esse processo pode se desenvolver desde quando as crianças são muito pequenas e iniciam suas primeiras interações sociais por meio de brincadeiras. O encontro com o outro em instâncias de interação lúdica permite apreciar as diferenças e a aceitação, aspectos que se refletem nos tipos de jogos desenvolvidos por meninos e meninas, nas estratégias utilizadas para interagir no jogo e nas formas de resolver e dar continuidade à atividade lúdica. Nesse sentido, o jogo é o fundamento e o fator da cultura, no jogo há movimento, um ir e vir, uma mudança, uma série, um vínculo e um desfecho. Uma vez que se participa do jogo, ele é capturado na memória como uma memória vívida que pode ser transmitida, replicada ou repetida em muitos outros momentos.

É por isso que a identificação e promoção de experiências lúdicas, nas quais todas as crianças podem participar, permite privilegiar espaços de relacionamento socialmente inclusivos, promovendo tramas culturais que favorecem a aceitação da diversidade e o reconhecimento das diferenças desde a primeira interação na infância.

Neste artigo, o objetivo é conceituar sobre O desenvolvimento da inclusão social na primeira infância que se refere às possibilidades oferecidas por meio do brincar, como competência social para favorecer a interação entre crianças com características diversas, por isso, a importância de estimular o jogo no meio social, cultural e educacional para gerar oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Uma perspectiva inclusiva proposta desde a primeira infância está relacionada a uma educação inicial baseada em uma abordagem de direitos, que se baseia no acesso de todos os meninos e meninas à educação e ao ensino de qualidade com base nos valores e princípios dos Direitos da Criança.

Neste texto, a inclusão está enquadrada nos elementos que emergem da interação social entre meninos e meninas em relação ao jogo, permitindo a visualização de diferentes experiências de participação na infância, em contextos de encontro lúdico. Isso possibilita tornar visíveis as possibilidades que a cultura oferece para perceber, interpretar e responder a diferentes situações sociais na interação lúdica entre pares. A abordagem básica é estimular as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas interações com jogos, mantendo relações sociais positivas que impliquem inclusão. A necessidade de examinar uma abordagem abrangente que aborde conjuntamente o desenvolvimento do brincar e as diferentes formas de inclusão nas interações da primeira infância é pertinente.

NECESSIDADES DE APOIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As etapas pelas quais uma pessoa passa ao longo de sua vida constituem um continuum que reflete o crescimento, a especialização e o amadurecimento que ela atinge para funcionar com sucesso na interação social. Dessas etapas, o desenvolvimento da primeira infância é um aspecto central do desenvolvimento humano e constitui um indicador decisivo do grau de sucesso das sociedades (SILVA et al, 2018).

Nesse sentido, deve-se considerar que todos os seres humanos possuem características e necessidades particulares que os tornam únicos e irrepetíveis, portanto, apesar de existir um parâmetro de desenvolvimento esperado para cada idade, ele varia de acordo com as condições biológicas e psicossociais que estão presentes, conjugados em cada pessoa. Nesta grande diversidade encontraremos níveis muito heterogêneos, principalmente em crianças, algumas que atingem desenvolvimento típico para sua idade e outras que apresentam riscos, atrasos no desenvolvimento (CAMPANA, GOMES, 2017).

Assim, a finalidade da educação deve referir-se ao reconhecimento dessa diversidade, enfatizando o desenvolvimento integral de cada pessoa, qualquer que seja sua condição. Para conceituar essas diferenças, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), baseada em uma abordagem biopsicossocial, considera o conceito de deficiência como deficiências, limitações de atividades ou restrições de participação destacando que a funcionalidade e incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre estados de saúde (doenças, distúrbios, traumas, lesões, etc.) e fatores contextuais, portanto, uma criança pode se sentir mais ou menos incapacitada dependendo de sua relação com as barreiras ou facilitadores que o ambiente proporciona (JURDI, TEIXEIRA, DE SÁ, 2017).

Nesse sentido, programas voltados para os primeiros anos de vida são fundamentais, considerando as fases de desenvolvimento, modificabilidade cognitiva e plasticidade que caracterizam a primeira infância e que preveniriam atrasos no desenvolvimento e proporcionariam cuidados oportunos às crianças que deles necessitam. Juntos, o cuidado oportuno e preventivo é baseado em abordagens de atenção precoce focadas nos primeiros anos da população infantil, como etapas que estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, permitindo às crianças uma participação plena e ativa na sociedade (GUIZZO, BALDUZZI, LAZZARI, 2019).

Nesse sentido, a experiência bem-sucedida nos faz refletir sobre a importância de abordar os problemas das crianças e jovens desde cedo, prevenindo dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e deficiência em tempo hábil. Isso implica aproveitar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento, evitando que as situações de defasagem se agravem (SILVA et al, 2018).

Neste artigo, a ênfase nas necessidades de apoio na primeira infância é colocada na ajuda que algumas pessoas necessitam para atender às demandas do ambiente e garantir processos de aprendizagem de qualidade, evitando ou reduzindo formas de exclusão e discriminação. Nesse sentido, o atendimento precoce envolve uma série de apoios e serviços voltados para crianças com atrasos, riscos ou deficiências no desenvolvimento para melhorar o desenvolvimento pessoal e fa-

miliar, fortalecendo sua inclusão social.

Assim, há crianças que com as medidas e recursos usuais lhes bastam, outras crianças necessitam de ajudas menos “habituais” e mais específicas para avançar nos processos de aprendizagem e participação. De uma perspectiva ecológica, independentemente dos requisitos comuns ou especializados de que necessitam para atingir as competências esperadas em cada fase, defende-se que as crianças de todas as idades são especialmente sensíveis aos cuidados dos pais ou cuidadores primários, uma vez que estabelecem os vínculos afetivos estáveis com eles (CAMPANA, GOMES, 2017).

Nessa interação, as famílias podem criar ambientes estimulantes gerando uma poderosa influência no desenvolvimento. Assim, desde os primeiros meses de vida, um ambiente estimulante afetará as habilidades que as crianças alcançam (SILVA et al, 2018).

Portanto, segundo Lazaretti e Guimarães (2019), o desenvolvimento cognitivo e biológico do bebê dependerá da qualidade da estimulação que recebe do seu ambiente, sendo determinante no desenvolvimento do bem-estar e da saúde. Nesse sentido, propõe-se a atenção precoce vinculada às atividades cotidianas, rotineiras e lúdicas realizadas pelas famílias, desta forma serão geradas oportunidades de aprendizagem em contextos naturais, fortalecendo o sentimento de competência das famílias na tomada de decisões e nas expectativas que geram ao redor de seus filhos.

INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A inclusão, para os fins deste texto, é definida como um processo que permite que todos os meninos e meninas progridam e avancem na aprendizagem e na participação. possibilidades de acessibilidade curricular e social, além da criação de adequações para promover sistemas de participação das pessoas em sua cultura e em sua comunidade (BARROZO, DOS SANTOS, 2021).

Uma resposta à diversidade visa garantir a equidade e a qualidade educacional, aspectos que vão além da superação da pobreza, situações de desvantagem ou privação social colocar-se no reconhecimento de cada pessoa, permitindo-lhe sentir-se igualmente valorizada, receber apoio atempado às suas necessidades e participar plenamente no seu meio e comunidade (MELO, COUTINHO, 2020).

Reforça-se a ideia de Inclusão através de um posicionamento conjunto, em que valorizam a pertença, a aprendizagem e a participação das crianças com e /ou sem deficiência e suas famílias nas diferentes atividades e organizações de sua comunidade, enfatizando três conceitos centrais que definiriam a inclusão, a saber: acesso, participação e apoio (PICCOLO, 2022).

Quando esse processo incide sobre crianças com deficiência, menores de oito anos, denomina-se inclusão na Primeira Infância. Essas instituições têm colocado ênfase na melhoria dos serviços para crianças, tentando combinar critérios de inclusão e seus significados, formas de implementação, padrões, resultados e aspectos centrais para consolidar serviços inclusivos de alta qualidade (MELO, COUTINHO, 2020).

A inclusão na primeira infância incorpora os valores, normas e procedimentos subjacentes ao direito de participação de todos os bebês, crianças pequenas e suas famílias. Por outro lado, a deficiência é entendida como um conceito que evolui, resultado da interação com os outros e com o meio ambiente, portanto, todas as crianças devem gozar dos direitos humanos e liberdades fundamentais (PICCOLO, 2022).

A acessibilidade aos ambientes físicos, culturais, econômicos, sociais e educacionais é assumida como forma de proteger os direitos e a participação das pessoas com deficiência e suas famílias, bem como de todos os membros da comunidade. Da mesma forma, destaca-se a importância da educação e dos primeiros cuidados na primeira infância, a fim de proporcionar-lhes bem-estar e proporcionar-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento quando ingressam na escola (BARROZO, DOS SANTOS, 2021).

Portanto, a inclusão deve ser vivenciada e promovida em cenários cotidianos, em locais e atividades desenvolvidas de forma recorrente e que fazem parte do contexto natural de vida de meninos e meninas na primeira infância. Nessas experiências do cotidiano, o “brincar” surge como conceito central das atividades em que as crianças e suas famílias se desenvolvem, surgindo como um cenário natural, propício ao desenvolvimento de habilidades de inclusão para crianças com ou sem deficiência. O desenvolvimento de habilidades inclusivas poderia ser projetado a partir da vontade de jogar com o outro, pois a partir do jogo com dinâmica própria, flexibilidade e regulação, as diferenças são assumidas e acolhidas.

O LÚDICO E SUAS PARTICULARIDADES

O jogo tornou-se fonte de interesse para diferentes disciplinas ao longo da história e principalmente para a educação, pela contribuição que significou nos postulados pedagógicos de grandes pensadores como: Freinet, Dewey, Pestalozzi e Montessori, entre outros. Aspecto revelador da essência do ser humano, pois permite demonstrar as particularidades de cada sociedade em seu desenvolvimento artístico, linguístico, jurídico e poético, entre outros. As características do jogo o posicionam como elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano e da cultura, mostrando sua ligação com aspectos cognitivos, afetivos e suprabiológicos (CARNIEL, CUNHA, 2022).

É uma experiência humana transcendental ligada a várias formas de manifestar e vivenciar a cultura. Torna-nos mais humanos e ao mesmo tempo constitui uma experiência de vida que permanece ancorada na memória. O jogo, com sua grande flexibilidade e múltiplas dimensões, possibilita a demonstração de afeto, preocupação e cuidado, favorecendo a expressão da criatividade e da fantasia. Também permite o desdobramento da imaginação, a capacidade de desfrutar junto com os outros, a expressão de gostos e preferências, tornando-se uma oportunidade de despertar curiosidade e espanto a partir de uma experiência satisfatória (GIROTTI, 2017).

O jogo é um elemento central da cultura. As festas e celebrações sagradas são formas pelas quais o jogo se manifesta dentro da cultura, permitindo fortalecer as expressões de uma comunidade e revigorar as manifestações do grupo (MARQUES, 2017).

Alguns aspectos característicos do jogo referem-se à possibilidade de criar e recriar mundos, passando da fantasia para a realidade, em uma relação biunívoca que permite às crianças ir e vir vivenciando sensações, construindo experiências e conhecimentos por meio de suas próprias vivências (CRESPI, NORO, NÓBILE, 2020).

Essas experiências estão enraizadas na cultura, tudo o que ela possibilita ou, ao contrário, restringe, nos permitirá caracterizar as formas de brincar que as crianças desenvolvem. Nesse sentido, o vínculo com pares ou adultos dispostos a se envolver nessa experiência lúdica torna-se um elemento estimulante para o desenvolvimento do jogo (MARQUES, 2017).

No caso das crianças, o jogo dá a possibilidade de repetir infinitamente o que é prazeroso e satisfatório. Além disso, revela os esforços que cada menino ou menina faz para interpretar, abordar e compreender o mundo. É uma atividade voluntária, altruísta, espontânea e prazerosa (CRESPI, NORO, NÓBILE, 2020).

Quando as crianças brincam, elas estão de alguma forma rerepresentando o mundo, usando sua imaginação para imitar as performances que vivenciam na realidade. Sendo uma atividade desinteressada, que não exige o desenvolvimento de um produto específico ou visa o lucro, mas, ao contrário, uma ação livre que está ligada à fantasia e à distração, permite que todos a desenvolvam.

O LÚDICO INCLUSIVO OU NÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A infância e a primeira infância são fases em que o brincar se manifesta como expressão natural do desenvolvimento infantil. Esse período é especialmente valioso para o desenvolvimento e manifestação das interações lúdicas, pois a criança é uma exploradora que descobre infinitas oportunidades de criar, representar o mundo e compartilhar socialmente (DE MELO SOUZA, 2021).

De uma perspectiva abrangente e de acordo com a convenção sobre os direitos da criança especificada no artigo 3, brincar é um direito da criança. Permite que se encontrem em uma atividade prazerosa, manifestando sentimentos de prazer por meio de uma ação livre que se desenvolve intersubjetivamente, como relação e interação com os outros.

Na primeira infância, meninos e meninas expressam, a partir do desenvolvimento de comportamentos psicomotores, a exploração do mundo, iniciações na linguagem ou nas formas de manipular, agarrar ou pegar objetos. A brincadeira está imbricada nesse desenvolvimento e envolve olhares, trajetórias, percursos, movimentos, deslocamentos e gestos que enchem de sentido a ação das crianças. isto é, o brincar é importante para o desenvolvimento em qualquer idade, valioso em si mesmo e não apenas como algo que pode ser controlado e avaliado (BARROZO, DOS SANTOS, 2021).

Conseqüentemente, o brincar na primeira infância é visto como um aspecto essencial para o desenvolvimento de diferentes funções afetivas, cognitivas e linguísticas. É uma importante experiência humana que permite exibir habilidades para representar e explorar o mundo. Na interação lúdica e no vínculo com adultos e pares, a criança adquire habilidades sociais e potencializa suas

habilidades afetivas e cognitivas (DE MELO SOUZA, 2021).

Ao brincar, ele interage, se conecta e se relaciona com os outros, em situação de prazer. O brincar oferece benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e moral (BUGANTI et al, 2017).

Nesse sentido, a discussão começou a se mover em relação aos estágios de desenvolvimento das crianças e sua relação com o jogo, as habilidades alcançadas e o que acontece com aquelas crianças que apresentam deficiências ou atrasos no desenvolvimento (NESS, 2017).

As habilidades exibidas pelas crianças ao brincar podem ser organizadas em sequências de tempo específicas para cada estágio de desenvolvimento. Essas sequências seriam reveladoras do período lúdico em que se encontram meninos e meninas, com diferenças entre o desempenho de crianças com deficiência e o desempenho de crianças com desenvolvimento típico (SOUZA, DE LIMA NUNES, 2020).

Nesse sentido, para as crianças com desenvolvimento típico, o brincar é uma habilidade muito natural que elas vivenciam no dia a dia, desenvolvendo-se nos diversos ambientes e situações em que participam. Eles conseguem se conectar com os outros, usar brinquedos e objetos para simular situações ou eventos de projeto, usar a imaginação e criatividade para resolver problemas ou encontrar soluções para suas preocupações e desfrutar de um envolvimento sustentado que os mantém motivados por muito tempo. No caso de crianças com deficiência, há variações no desenvolvimento dos diferentes aspectos do jogo, de acordo com Bruno e Nozu (2019).

Algumas crianças com deficiência, dependendo do nível de desenvolvimento que atingiram, apresentam declínios nas habilidades de jogo, em muitas ocasiões, as habilidades de jogo não se desenvolvem espontaneamente, aparecem com menos regularidade e às vezes com declínio significativo em comparação com os tipos de jogos, a interações desenvolvidas durante os tempos de jogo e menor diversificação no desenvolvimento de jogos simbólicos. As crianças com deficiência brincam menos do que as crianças com desenvolvimento típico e seu jogo simbólico é menos variado do que o vivenciado pelas crianças com desenvolvimento típico (SOUZA, DE LIMA NUNES, 2020).

Em geral, os déficits nas habilidades de jogo são uma manifestação de algum atraso ou atraso no desenvolvimento. Por exemplo, crianças com deficiência intelectual apresentam atrasos no desenvolvimento do brincar e do lazer. O jogo caracteriza-se por demonstrar um menor repertório de habilidades, uma linguagem reduzida, uma atividade lúdica menos sofisticada, uma seleção de materiais mais limitada e com menos representações. Crianças com deficiências graves apresentam comportamentos estereotipados (DE MELO SOUZA, 2021).

Por outro lado, crianças com deficiência motora apresentam menor participação devido às dificuldades de manuseio e mobilidade. Crianças com deficiência visual exibem menos brincadeiras de interação social e mais tempo de brincadeiras solitárias do que crianças com desenvolvimento típico. Crianças com dificuldades de linguagem apresentam menor contato social e brincadeiras menos organizadas (BUGANTI et al, 2017).

Essa classificação contemporânea permite que a criança seja inserida nos tipos de jogos que

acessa, integrando experiências de jogo com outros domínios cognitivos que ela está desenvolvendo (NESS, 2017).

Nesse sentido, alivia-se o jogo simbólico e sua relação com a linguagem, destacando que "o jogo simbólico permite facilmente, a partir dos dois anos e meio, introduzir verbalmente a criança em discursos descentralizados do aqui e agora. Da mesma forma, destaca a possibilidade de aquisição de tempos verbais quando as crianças são apresentadas a um mundo narrado, pequenas histórias, personagens e enredos (BUGANTI et al, 2017).

Como foi referido neste artigo, o jogo é dinâmico e multifacetado, pois muda constantemente sem usar uma forma específica ou comportamentos específicos ao se manifestar. Tampouco é desenvolvido em um único contexto ou associado a um conjunto específico de habilidades. Dificilmente se define pelo que pode ser considerado, ao mesmo tempo, ação, processo e produto do comportamento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é uma habilidade que faz parte da vida do ser humano, enriquece sua experiência e nos permite dar sentido e significado às atividades cotidianas. Isso envolve áreas cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, tornando-se uma experiência natural que flui ao longo do desenvolvimento, porém no caso de crianças com defasagem ou que apresentam dificuldades em determinada área ou deficiência, esse aspecto também se vê interferido. Pesquisas sugerem que os efeitos de uma intervenção sistemática em crianças com deficiência, participando de experiências de imitação e faz de conta ou jogo simbólico, permite que as crianças adquiram, mantenham e generalizem comportamentos lúdicos para outros contextos.

Uma proposta abrangente que permita que meninos e meninas interajam sistematicamente com seus pais e suas famílias em sessões de jogo, permitiria, a partir de um apoio baseado em aspectos socioemocionais e afetivos, passar de um jogo dirigido e com altos níveis de acompanhamento para o realização de outros domínios do desenvolvimento, incluindo o brincar espontâneo com formas de comunicação mais complexas e respeitando sempre as ideias, necessidades e exigências propostas pelas crianças neste processo.

Iniciar esse acompanhamento desde cedo evitaria dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e evitaria que comportamentos de isolamento fossem acentuados em crianças com deficiência. As sequências progressivas com graduação de acompanhamento de moderada a pouca ajuda permitiriam gerar oportunidades de comunicação, socialização com os pares e interação em atividades lúdicas com outras crianças.

Dessa forma, sugere-se a inclusão em idade precoce, a partir das possibilidades oferecidas pelo jogo de favorecer intencionalmente maior desdobramento emocional e social em crianças com desenvolvimento típico e principalmente naquelas que necessitam de ajuda específica para avançar nesse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARROZO, Leandra Matos; DOS SANTOS, Joel Cabral. **Educação ambiental e nutricional como práticas educativas para a inclusão de hábitos alimentares saudáveis na primeira infância.** Revista Práticas em Extensão São Luís, v. 5, n. 01, p. 03-117, 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 687-701, 2019.

BUGANTI, Deiziane et al. In **Libras: Criação de um Ambiente Lúdico para Aprendizado de Libras.** Abakós, v. 6, n. 1, p. 3-18, 2017.

CAMPANA, Nathalia Teixeira Caldas; GOMES, Isabel Cristina. **O exercício parental contemporâneo e a rede de cuidados na primeira infância.** Psicologia em estudo, v. 22, n. 3, p. 449-460, 2017.

CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. **Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne.** Revista Teias, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. **As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância.** [TESTE] Debates em Educação, v. 12, n. 28, p. 158-177, 2020.

DE MELO SOUZA, Alexsandra Ricz. **O lúdico no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual.** Revista Educação Continuada, v. 3, n. 4, p. 23-32, 2021.

GIROTTI, Cyntia Graziella. **Comunicação afetiva e prática em atividades lúdicas na primeira infância: o que obter de um livro no processo de humanização infantil?.** Humanidades & Inovação, v. 4, n. 1, 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha.** Educar em Revista, v. 35, p. 271-289, 2019.

JURDI, Andrea Perosa Saigh; TEIXEIRA, Patrícia Andrade; DE SÁ, Cristina Santos Cardoso. **Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância: o olhar da terapia ocupacional para o trabalho em creche.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 3, p. 281-289, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. **A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvendo para todas as crianças.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, p. 1-21, 2019.

MARQUES, Jacia Veranilza de Lira. **Contribuições das atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil.** 2017. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MELO, Josefa Gomes dos Santos; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. **Educação infantil: métodos e estratégias para inclusão.** Revista Espacios, v. 41, n. 18, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas,** p. 60-83, 2017.

MONTEIRO, José Carlos; NERES, Celi Corrêa. **A inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão.** Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, v. 1, n. 1, 2017.

NESS, Rubia. **Inclusão matemática para crianças com deficiência visual.** Revista Viver IFRS, v. 5, n. 5, p. 62-64, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins. **A inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil.** Zero-a-Seis, v. 24, n. Especial, p. 526-550, 2022.

SILVA, Flávia Calheiros et al. **Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas.** Educação, v. 8, n. 1, p. 57-71, 2018.

SOUZA, Alanna Patrícia Ribeiro; DE LIMA NUNES, Laísy. **Primeira infância em foco: a educação infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, n. 21, p. 354-381, 2020.