

**LUDICIDADE, INCLUSÃO E
AUTORREGULAÇÃO
EMOCIONAL EM
AMBIENTES ESCOLARES
HETEROGÊNEOS:
POTÊNCIAS, MEDIAÇÕES E
FRAGILIDADES DE UM
CAMPO EM CONSTRUÇÃO**

PLAYFULNESS, INCLUSION AND EMOTIONAL SELF-REGULATION IN
HETEROGENEOUS SCHOOL ENVIRONMENTS: POTENTIALITIES,
MEDIATIONS AND FRAGILITIES OF A FIELD UNDER CONSTRUCTION

Ciências Humanas • 29/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777346853](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777346853)

Ana Silvia Marcatto Begalli¹

RESUMO

O artigo examina, em perspectiva teórico-analítica, a articulação entre ludicidade, inclusão e desenvolvimento da autorregulação emocional em ambientes escolares heterogêneos. Sustenta que a relação entre esses três campos, frequentemente afirmada no discurso pedagógico contemporâneo, somente produz efeitos formativos consistentes quando sustentada por mediação pedagógica qualificada, condições institucionais efetivas e compromisso ético com a equidade educacional. O percurso metodológico configura-se como ensaio teórico-analítico de natureza qualitativa, ancorado em revisão narrativa de literatura, com mobilização articulada de obras seminais e produção brasileira recente publicada entre 2018 e 2026 em periódicos qualificados. A discussão examina a ludicidade para além do uso instrumental, a inclusão como processo substantivo de participação e reconhecimento, e a autorregulação emocional como construção formativa gradual, mediada e culturalmente situada, distinguindo-a, conceitualmente, da autorregulação da aprendizagem e das competências socioemocionais agrupadas em frameworks normativos. O artigo identifica e problematiza tensões recorrentes, tais como a romantização do lúdico, a defesa meramente formal da inclusão, a psicologização das desigualdades e a confusão entre controle comportamental e autorregulação genuína. Argumenta que práticas lúdicas favorecem a inclusão e o desenvolvimento emocional quando articuladas a projeto pedagógico coerente, formação docente sólida e cultura escolar democrática, ilustrando essa interdependência por meio de evidências sobre a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, com deficiência intelectual e em situação de vulnerabilidade social. A contribuição central reside em oferecer síntese analítica que evita tanto a celebração ingênua do lúdico quanto sua desqualificação,

afirmando sua potência formativa sem dissociá-la das condições estruturais, curriculares e formativas que sustentam a prática educativa.

Palavras-chave: Ludicidade; Inclusão escolar; Autorregulação emocional; Mediação pedagógica; Educação.

ABSTRACT

This article examines, from a theoretical-analytical perspective, the articulation between playfulness, inclusion and the development of emotional self-regulation in heterogeneous school environments. It argues that the relationship among these three fields, frequently asserted in contemporary pedagogical discourse, produces consistent formative effects only when sustained by qualified pedagogical mediation, effective institutional conditions and ethical commitment to educational equity. The methodological approach is configured as a qualitative theoretical-analytical essay, anchored in a narrative literature review, articulating seminal works with recent Brazilian production published between 2018 and 2026 in qualified journals. The discussion examines playfulness beyond instrumental uses, inclusion as a substantive process of participation and recognition, and emotional self-regulation as a gradual, mediated and culturally situated formative construction, conceptually distinguishing it from learning self-regulation and from socioemotional competences grouped in normative frameworks. The article identifies and problematises recurrent tensions, such as the romanticisation of play, the merely formal defence of inclusion, the psychologisation of inequalities and the confusion between behavioural control and genuine self-regulation. It argues that ludic practices foster inclusion and emotional development when articulated with coherent pedagogical projects, solid teacher education and democratic school cultures, illustrating this

interdependence through evidence concerning the schooling of students with Autism Spectrum Disorder, intellectual disability and social vulnerability. The central contribution lies in offering an analytical synthesis that avoids both the naïve celebration of play and its disqualification, affirming its formative power without dissociating it from the structural, curricular and training conditions that sustain educational practice.

Keywords: Playfulness; School inclusion; Emotional self-regulation; Pedagogical mediation; Education.

RESUMEN

El artículo examina, en perspectiva teórico-analítica, la articulación entre ludicidad, inclusión y desarrollo de la autorregulación emocional en ambientes escolares heterogéneos. Sostiene que la relación entre esos tres campos, frecuentemente afirmada en el discurso pedagógico contemporáneo, solo produce efectos formativos consistentes cuando se sustenta en mediación pedagógica cualificada, condiciones institucionales efectivas y compromiso ético con la equidad educativa. El recorrido metodológico se configura como ensayo teórico-analítico de naturaleza cualitativa, anclado en revisión narrativa de literatura, articulando obras seminales y producción brasileña reciente publicada entre 2018 y 2026 en revistas calificadas. La discusión examina la ludicidad más allá del uso instrumental, la inclusión como proceso sustantivo de participación y reconocimiento, y la autorregulación emocional como construcción formativa gradual, mediada y culturalmente situada, distinguiéndola conceptualmente de la autorregulación del aprendizaje y de las competencias socioemocionales agrupadas en marcos normativos. El artículo identifica y problematiza tensiones recurrentes, tales como la romantización de lo lúdico, la defensa meramente formal de la

inclusión, la psicologización de las desigualdades y la confusión entre control conductual y autorregulación genuina. Argumenta que las prácticas lúdicas favorecen la inclusión y el desarrollo emocional cuando se articulan con proyecto pedagógico coherente, formación docente sólida y cultura escolar democrática, ilustrando esa interdependencia mediante evidencias sobre la escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, con discapacidad intelectual y en situación de vulnerabilidad social. La contribución central reside en ofrecer una síntesis analítica que evita tanto la celebración ingenua de lo lúdico cuanto su descalificación, afirmando su potencia formativa sin disociarla de las condiciones estructurales, curriculares y formativas que sustentan la práctica educativa.

Palabras-clave: Ludicidad; Inclusión escolar; Autorregulación emocional; Mediación pedagógica; Educación.

1. INTRODUÇÃO

A ascensão, nas últimas décadas, de discursos pedagógicos centrados na ludicidade, na inclusão e no desenvolvimento socioemocional configura uma transformação expressiva no modo como a escola contemporânea concebe suas finalidades formativas. Essa transformação, contudo, não se traduz, de maneira automática, em práticas pedagógicas consistentes, condições institucionais adequadas ou alterações substantivas nas experiências vividas por estudantes historicamente marginalizados. A distância entre a retórica da inovação e a densidade da prática educativa constitui, ela própria, objeto legítimo de investigação acadêmica no campo da educação e dos estudos sobre desenvolvimento humano.

O tema da articulação entre ludicidade, inclusão e autorregulação emocional emerge, nesse cenário, como uma zona particularmente produtiva de análise, ainda que também vulnerável a simplificações. A defesa do brincar como direito, a afirmação da escola como espaço de pertencimento para todos e o reconhecimento da dimensão emocional da aprendizagem compõem um horizonte normativo amplamente compartilhado no debate educacional contemporâneo. As condições concretas para que tais compromissos se realizem em ambientes escolares heterogêneos, no entanto, permanecem fragmentárias, atravessadas por tensões curriculares, formativas, institucionais e sociais que demandam exame crítico (Pletsch; Mendes, 2024; Freitas et al., 2024).

Este artigo tem por objetivo examinar, em perspectiva teórico-analítica, de que modo a ludicidade pode contribuir para a inclusão e para o desenvolvimento da autorregulação emocional em ambientes escolares marcados por diferenças sociais, culturais, cognitivas, emocionais, linguísticas, territoriais, étnico-raciais, de gênero, de desenvolvimento e de condições de deficiência. O problema que orienta a análise pode ser formulado do seguinte modo: sob quais condições pedagógicas, formativas e institucionais as práticas lúdicas favorecem, efetivamente, a inclusão e sustentam processos de autorregulação emocional genuína, e em que medida essas condições estão presentes na realidade educacional contemporânea, particularmente no contexto brasileiro?

A relevância da discussão se justifica em duplo registro. No plano acadêmico, porque o campo enfrenta dificuldades persistentes em articular, com o rigor necessário, contribuições da psicologia do desenvolvimento, dos estudos sobre o brincar, da educação inclusiva e da pedagogia crítica, tratando com frequência os temas de modo

isolado, pontual ou superficial (Almeida, 2023; Bonfatti et al., 2021). No plano social e educacional, porque a promessa da inclusão, consolidada em marcos normativos internacionais e nacionais (Unesco, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2025), ainda se realiza de maneira desigual nas escolas brasileiras, e porque o discurso socioemocional, quando descolado de condições materiais, formativas e políticas, corre o risco de se converter em nova forma de responsabilização individual por dificuldades cujas raízes são estruturais (Smolka et al., 2015; Silva, 2022).

A exposição se organiza em quatro grandes seções articuladas. A primeira apresenta o percurso metodológico do estudo. A segunda desenvolve o argumento em seis subseções dedicadas, respectivamente, à ludicidade como dimensão cultural, psicológica e pedagógica; à heterogeneidade dos ambientes escolares e à inclusão como processo substantivo; à densidade conceitual da autorregulação emocional; às práticas lúdicas, à mediação pedagógica e à construção de ambientes inclusivos; aos avanços, limites e tensões do campo; e às implicações para docência, currículo, cultura escolar e políticas educacionais. As considerações finais sintetizam as contribuições da análise e apontam caminhos de aprofundamento.

2. METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como ensaio teórico-analítico de natureza qualitativa, ancorado em revisão narrativa de literatura. Esse formato, por sua flexibilidade epistemológica, mostra-se adequado à finalidade de articular campos conceitualmente distintos, ainda que tematicamente convergentes, oferecendo síntese interpretativa que problematiza tensões entre o discurso

pedagógico contemporâneo e as condições materiais de sua efetivação. Diferentemente da revisão sistemática, cuja finalidade é mapear exaustivamente um corpus delimitado por protocolos rigorosos de inclusão e exclusão, a revisão narrativa privilegia a construção de uma argumentação crítica fundamentada em obras consideradas representativas do campo, sem pretensão de esgotamento bibliográfico (Rother, 2007; Grant; Booth, 2009).

A seleção dos referenciais mobilizados orientou-se por três critérios articulados. O primeiro consistiu na inclusão de obras seminais reconhecidas como marcos do pensamento sobre ludicidade, educação inclusiva, desenvolvimento humano e desenvolvimento emocional, tais como as contribuições de Vygotsky, Wallon, Winnicott, Huizinga, Brougère, Kishimoto, Mantoan, Booth e Ainscow, Saarni, Gross, Denham e Freire. O segundo critério incorporou marcos normativos nacionais e internacionais relativos à inclusão, ao direito à educação e à organização curricular, dada sua centralidade no debate brasileiro contemporâneo. O terceiro critério privilegiou produção brasileira recente, publicada entre 2018 e 2026 em periódicos qualificados, capazes de iluminar como as tensões discutidas se materializam em pesquisas empíricas e teóricas atuais sobre ludicidade em contextos inclusivos, autorregulação emocional escolar, mediação pedagógica, formação docente e escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

A organização das obras mobilizadas seguiu lógica temática, articulada à estrutura argumentativa do texto, e não ordenação cronológica ou hierárquica. As fontes foram consultadas em bases como SciELO, Periódicos CAPES, Google Acadêmico e portais de revistas brasileiras, com priorização de produções avaliadas em estratos superiores no Qualis-CAPES vigente. Reconhece-se, como

limite metodológico, o caráter interpretativo da seleção e da síntese, próprio do gênero ensaístico-analítico, bem como a ausência de pesquisa empírica primária. Reconhece-se, igualmente, a limitação derivada do recorte linguístico predominantemente luso-brasileiro, complementado, quando pertinente, por produção internacional em língua inglesa.

A análise procedeu, em cada subseção, por movimento argumentativo de quatro etapas: explicitação da posição teórica mobilizada, problematização de equívocos recorrentes na apropriação escolar dos conceitos, articulação com evidências da produção brasileira recente e construção de síntese interpretativa orientada à finalidade do estudo. Esse procedimento permitiu integrar referenciais clássicos e contemporâneos sem reduzir os primeiros à condição de mera autoridade nem os segundos à condição de mera ilustração empírica.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Ludicidade Como Dimensão Cultural, Psicológica e Pedagógica

Tratar a ludicidade como objeto teórico exige resistir à tentação de reduzi-la a recurso motivacional, a estratégia de dinamização de aulas ou a técnica para mobilizar a atenção infantil. A tradição dos estudos sobre o brincar, desde Huizinga (2000), compreende o jogo como fenômeno cultural anterior, em certo sentido, à própria cultura escolar, constitutivo de formas de sociabilidade, expressão simbólica, construção de sentidos e instituição de normas compartilhadas. A dimensão cultural da ludicidade, portanto, antecede qualquer tentativa de sua apropriação pedagógica e resiste a ela quando a

escola pretende domesticar o brincar em benefício exclusivo de finalidades instrumentais.

Brougère (2010) oferece contribuição decisiva ao afirmar que o brinquedo e o brincar não são naturais, mas culturalmente produzidos, o que implica reconhecer que toda prática lúdica traz consigo representações sociais, valores, disputas simbólicas e modos de organização da experiência. Essa compreensão afasta concepções ingênuas que tratam a ludicidade como linguagem universal e neutra, atribuindo-lhe, equivocadamente, potência inclusiva em si mesma. O lúdico é atravessado por relações de gênero, classe, etnia, território e condição corporal, podendo, conforme a mediação que recebe, tanto reproduzir quanto questionar esses marcadores sociais.

No campo brasileiro, Kishimoto (2011) consolida uma perspectiva que articula a dimensão cultural do brincar com suas possibilidades formativas no contexto da educação infantil e dos anos iniciais, destacando que o jogo educativo só cumpre função formativa quando preserva, ao menos parcialmente, a experiência lúdica em si, sob pena de se transformar em atividade escolarizada desprovida do prazer, da imprevisibilidade e da liberdade simbólica que caracterizam a brincadeira. A distinção entre jogo como recurso didático e jogo como experiência cultural não é meramente conceitual; organiza escolhas pedagógicas concretas e define o lugar do brincar no projeto educativo da escola. Pesquisas brasileiras recentes confirmam essa distinção e reiteram que a ludicidade só produz efeitos inclusivos quando integrada de modo intencional à proposta pedagógica, sem ser reduzida à condição de mero entretenimento (Almeida, 2023).

Winnicott (1975), a partir da perspectiva psicanalítica, acrescenta ao debate a noção de que o brincar ocorre em um espaço potencial, intermediário entre a realidade interna e a externa, no qual se produz a experiência criativa. Essa tese, frequentemente mobilizada em ambientes clínicos, possui implicações pedagógicas relevantes, pois sugere que a ludicidade sustenta a elaboração simbólica de vivências, a construção da subjetividade e a constituição de experiências significativas de aprendizagem. A perspectiva histórico-cultural, por sua vez, compreende o brincar como atividade central em determinadas fases do desenvolvimento, especialmente na infância, capaz de mobilizar funções psicológicas superiores, imaginação, regras, papéis sociais e relações simbólicas constitutivas do processo formativo (Vygotsky, 2007). Investigações nacionais sobre o brincar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil têm demonstrado, com base nesses fundamentos, que a mediação intencional do brincar amplia possibilidades relacionais e simbólicas anteriormente consideradas inacessíveis a esses estudantes (Chicon et al., 2019; Pezzi; Frison, 2024).

Tomada em sua densidade conceitual, a ludicidade se mostra, portanto, como dimensão cultural, psicológica e pedagógica, irreduzível a artifício metodológico. Seu potencial formativo, entretanto, depende das condições em que se realiza, das mediações que recebe e do lugar que ocupa no projeto pedagógico da escola, elementos que serão retomados nas seções subsequentes.

3.2. Ambientes Escolares Heterogêneos e Inclusão Como Processo Substantivo

A escola contemporânea, compreendida em sua pluralidade, é constituída por estudantes marcados por diferenças sociais, culturais, cognitivas, emocionais, linguísticas, territoriais, étnico-raciais, de gênero, de desenvolvimento e de condições de deficiência. Essa heterogeneidade, longe de constituir problema a ser administrado por meio da homogeneização, é condição ontológica dos espaços educativos, e qualquer pretensão de uniformização pedagógica incorreria em apagamentos, hierarquizações e violências simbólicas que contradizem a própria finalidade emancipatória da educação.

A inclusão escolar, nesse contexto, não pode ser compreendida como mera garantia de matrícula ou presença física do estudante no mesmo espaço. Mantoan (2015) sustenta, com firmeza, que a inclusão implica transformação radical da lógica escolar, de modo que a escola se torne capaz de acolher sem classificar, de ensinar sem hierarquizar e de reconhecer a diferença sem convertê-la em déficit. Essa compreensão dialoga com a proposição de Booth e Ainscow (2011), para quem a inclusão constitui processo contínuo de desenvolvimento institucional voltado a aumentar a participação, reduzir barreiras à aprendizagem e construir culturas, políticas e práticas escolares coerentes com princípios inclusivos.

O marco da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e, no contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), consolidaram, no plano normativo, a concepção de

escola como espaço de todos, ancorada na perspectiva dos direitos humanos e na afirmação da educação como direito público subjetivo. No plano cotidiano, contudo, subsistem barreiras atitudinais, curriculares, comunicacionais, arquitetônicas e organizacionais que limitam a efetivação desse projeto, revelando o descompasso entre a consolidação normativa e a realidade institucional das escolas (Pletsch; Mendes, 2024; Freitas et al., 2024).

A heterogeneidade que caracteriza os ambientes escolares brasileiros torna-se particularmente visível quando se considera grupos concretos historicamente situados em posição de fragilidade educacional. Estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, ainda enfrentam baixa expectativa docente, currículos pouco diferenciados e práticas pedagógicas pautadas pela infantilização, mesmo quando matriculados em turmas regulares (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023; Nozi; Vitalino, 2020). Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, cujas matrículas no ensino regular cresceram expressivamente nas últimas décadas, dependem de mediação qualificada para participar efetivamente das interações simbólicas e lúdicas que constituem o cotidiano escolar (Chicon et al., 2019; Pezzi; Frison, 2024). Estudantes em situação de vulnerabilidade social, por sua vez, encontram, com frequência, instituições com infraestrutura insuficiente, professores sobrecarregados e condições de aprendizagem aquém das que sustentam a promessa inclusiva consolidada no plano normativo (Freitas et al., 2024). A persistência dessas assimetrias evidencia que a inclusão, frequentemente, se realiza de modo parcial ou apenas formal.

A permanência de práticas de categorização, de avaliação descontextualizada e de baixa expectativa em relação a determinados grupos indica que a crítica pertinente não incide

sobre o ideal inclusivo, mas sobre a distância entre o princípio afirmado e sua efetivação cotidiana. Incluir substantivamente exige reconhecer a diferença como constitutiva, redesenhar o currículo, reorganizar o tempo pedagógico, investir em acessibilidade, assegurar apoio especializado, fortalecer a formação docente e construir cultura institucional democrática (Mendes; Zerbato, 2018; Paixão; Resplandes; Nascimento, 2025). A inclusão, nessa perspectiva, é projeto ético, político e pedagógico, e não ajuste técnico circunscrito a um grupo específico de estudantes.

3.3. Autorregulação Emocional: Distinções Conceituais Necessárias e Equívocos Recorrentes

A autorregulação emocional tem sido amplamente mobilizada em discursos pedagógicos contemporâneos, particularmente no âmbito das competências socioemocionais, com destaque, no Brasil, para sua incorporação pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A apropriação escolar do conceito, entretanto, tende a oscilar entre duas simplificações problemáticas: por um lado, a redução da autorregulação a controle comportamental, entendido como capacidade de permanecer quieto, cumprir regras e evitar manifestações afetivas consideradas inoportunas; por outro, sua celebração como competência técnica a ser treinada, descolada das relações, dos contextos e das condições culturais em que as emoções se constituem.

Antes de avançar na crítica, é necessário operar três distinções conceituais frequentemente diluídas no debate brasileiro. A primeira refere-se à autorregulação emocional propriamente dita, compreendida como o conjunto de processos pelos quais os sujeitos modulam a ocorrência, a intensidade, a duração e a expressão de

suas emoções (Gross, 2014). A segunda refere-se à autorregulação da aprendizagem, conceito proveniente da psicologia educacional que designa a capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar seus próprios processos cognitivos diante de tarefas escolares (Cruvinel; Boruchovitch, 2019). A terceira refere-se às competências socioemocionais, agrupamento de habilidades que, em frameworks como o da Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), inclui consciência de si, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada responsável de decisão. Embora interconectados, esses três campos não se equivalem; tratá-los como sinônimos compromete tanto a precisão conceitual quanto a eficácia formativa das intervenções escolares (Silva, 2022; Smolka et al., 2015).

Recuperada essa diferenciação, é necessário recuperar também a densidade conceitual do campo da autorregulação emocional. Saarni (1999) propõe a noção de competência emocional como construção gradual, relacional e culturalmente situada, que envolve consciência emocional, reconhecimento das emoções alheias, uso adequado do vocabulário emocional, capacidade de lidar com emoções intensas e adesão a valores éticos na convivência. Denham (1998), por sua vez, evidencia que, na primeira infância, o desenvolvimento emocional se articula estreitamente à interação com adultos de referência e ao contexto relacional cotidiano. Pesquisas brasileiras recentes corroboram essa perspectiva e indicam que intervenções socioemocionais bem-sucedidas na pré-escola dependem, sobretudo, da mediação sensível do adulto, do ensino explícito do vocabulário emocional, da organização de rotinas previsíveis, do uso de atividades lúdicas estruturadas e do fortalecimento das funções executivas (Bonfatti et al., 2021).

A tradição histórico-cultural e a psicogenética de língua francesa oferecem, ao debate, aportes decisivos. Vygotsky (2007) compreende as funções psicológicas superiores como construídas na atividade social mediada, o que permite situar a autorregulação emocional no interior de processos culturais e educativos, e não como disposição interna isolada, naturalizada ou meramente individual. Wallon (2007) sustenta que a afetividade e a cognição se desenvolvem de modo interdependente, e que a escola, quando não reconhece essa articulação, produz dissociações artificiais entre razão e emoção, comprometendo a integralidade da formação. A partir desses referenciais, compreender a autorregulação emocional exige considerar o ambiente escolar, as relações com pares e adultos, o clima institucional, as oportunidades de expressão e a qualidade da mediação pedagógica cotidiana.

Reduzir a autorregulação a disciplina é, portanto, equívoco conceitual de consequências práticas severas. Tal redução tende a silenciar emoções legítimas, culpabilizar estudantes por respostas emocionais que decorrem de contextos adversos, e converter em problema individual aquilo que, com frequência, é expressão de desigualdade, exclusão, sofrimento psíquico ou ausência de mediação adequada. A literatura crítica brasileira tem alertado, igualmente, para o risco de que frameworks normativos de competências socioemocionais, quando importados acriticamente, operem como tecnologias de adaptação e de normalização de comportamentos, em detrimento de uma formação humana integral pautada pela unidade entre afetividade e cognição (Smolka et al., 2015; Silva, 2022). O deslocamento analítico da autorregulação, do campo do controle para o campo da formação, permite recolocar a discussão em bases mais fecundas para a prática pedagógica comprometida com a dignidade dos sujeitos.

3.4. Práticas Lúdicas, Mediação Pedagógica e Construção de Ambientes Inclusivos

A articulação entre ludicidade, inclusão e desenvolvimento emocional encontra, nas práticas pedagógicas cotidianas, terreno fértil, embora exigente. Experiências lúdicas, quando mediadas de modo intencional e sensível à diversidade, podem favorecer interação social, expressão simbólica, cooperação, participação ativa, elaboração de conflitos e construção de repertórios emocionais compartilhados. A linguagem do brincar permite, muitas vezes, o acesso a dimensões da experiência infantil que não se oferecem ao discurso verbal direto, especialmente para estudantes que encontram barreiras comunicacionais, linguísticas ou emocionais no contexto escolar (Chicon et al., 2019; Almeida, 2023).

Ambientes escolares que reconhecem o brincar como tempo legítimo de aprendizagem, que diversificam materiais, linguagens e formas de participação, e que asseguram espaços estruturados de interação lúdica ampliam as possibilidades de pertencimento de estudantes historicamente marginalizados. Esse movimento se articula, de modo coerente, com a valorização de múltiplas linguagens, com a diversificação de estratégias pedagógicas e com a construção de percursos flexíveis de aprendizagem, elementos centrais da tradição inclusiva (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015). A perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao propor a oferta intencional de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, oferece quadro conceitual coerente para essa diversificação pedagógica (Mendes; Zerbato, 2018), articulando-se também a discussões mais amplas sobre inovação pedagógica e personalização dos percursos formativos (Paixão, 2026a).

Contudo, a afirmação de que o lúdico é, em si, inclusivo não se sustenta. Práticas lúdicas podem, paradoxalmente, reproduzir exclusões quando, por exemplo, selecionam participantes, impõem regras que privilegiam certos estudantes em detrimento de outros, silenciam manifestações culturais minoritárias, desconsideram particularidades sensoriais, motoras, cognitivas ou comunicacionais, ou convertem o brincar em competição meritocrática. A heterogeneidade que caracteriza o espaço escolar atravessa também o universo lúdico, exigindo análise atenta sobre quem participa, como participa, em que condições e sob quais critérios a participação se distribui. Estudos brasileiros sobre o brincar de crianças com TEA na educação infantil mostram, por exemplo, que a presença física da criança em momentos lúdicos não basta para garantir interação simbólica significativa, requerendo planejamento cuidadoso, organização do ambiente e participação ativa do adulto na construção de cenas compartilhadas (Pezzi; Frison, 2024; Chicon et al., 2019).

A mediação pedagógica cumpre, nesse sentido, função decisiva. Não se trata apenas de propor atividades lúdicas, mas de sustentar, com intencionalidade, um ambiente em que a diferença seja reconhecida, a participação diversificada seja garantida, a escuta sensível seja praticada e a convivência seja cultivada como dimensão formativa. A mediação qualificada articula o brincar a objetivos pedagógicos amplos, sem subordiná-lo a finalidades estreitas, preserva a autonomia lúdica das crianças e reconhece o professor como profissional cuja escuta, observação e planejamento produzem diferença significativa na qualidade da experiência educativa (Kishimoto, 2011; Freire, 1996).

No plano do desenvolvimento emocional, as práticas lúdicas oferecem terreno privilegiado para que estudantes nomeiem emoções, reconheçam sentimentos dos pares, experimentem frustrações em contextos seguros, exercitem a cooperação, enfrentem desafios e reelaborem experiências difíceis por meio da representação simbólica. Pesquisas brasileiras sobre programas de educação emocional na educação infantil convergem ao indicar que essa potência formativa se realiza, de modo consistente, quando a escola reconhece o tempo, a continuidade e a densidade necessários para a construção de repertórios emocionais genuínos, e quando a cultura institucional acolhe a diversidade de modos de sentir e expressar, sem pretender normatizar os afetos segundo padrões descolados das trajetórias concretas dos sujeitos (Bonfatti et al., 2021; Tessaro; Lampert, 2019).

3.5. Avanços, Limites, Fragilidades e Tensões do Campo

O campo da ludicidade, da inclusão e do desenvolvimento emocional apresenta avanços expressivos. A consolidação de marcos normativos, a ampliação de pesquisas sobre o brincar, a disseminação de propostas pedagógicas inclusivas, a crescente legitimação do tema socioemocional e a valorização da educação infantil compõem um quadro de progressivo reconhecimento da complexidade formativa da escola. A produção acadêmica brasileira, por sua vez, tem contribuído com análises sofisticadas sobre a articulação entre cultura escolar, diversidade e desenvolvimento humano, ainda que persistam lacunas relevantes, especialmente no que tange à integração efetiva entre esses três campos de investigação (Pletsch; Mendes, 2024; Almeida, 2023).

As fragilidades, contudo, são igualmente significativas. Observa-se, com frequência, o uso superficial do lúdico como recurso motivacional desarticulado de projeto pedagógico, o que converte a brincadeira em entretenimento esvaziado de intencionalidade formativa. Observa-se, também, a defesa formal da inclusão sem a transformação efetiva das condições de participação e aprendizagem, expressa na permanência de práticas classificatórias, na baixa expectativa docente em relação a determinados estudantes e na responsabilização individual por dificuldades cujas raízes são institucionais, sociais e estruturais (Freitas et al., 2024; Noronha; Silva; Shimazaki, 2023).

Uma tensão particularmente preocupante diz respeito à adoção de discursos socioemocionais desvinculados de formação docente sólida, de tempo pedagógico adequado, de apoio especializado e de condições materiais suficientes. Quando descolada dessas condições, a pauta socioemocional pode operar como tecnologia de adaptação, voltada a produzir estudantes dóceis em contextos estruturalmente adversos, em detrimento de um horizonte formativo comprometido com autonomia, crítica e emancipação (Smolka et al., 2015; Silva, 2022). O risco de psicologização das desigualdades, ao deslocar para o plano individual o que é coletivo e institucional, constitui preocupação metodológica e ética legítima, alinhada à crítica histórico-cultural à transformação dos problemas escolares em supostas insuficiências cognitivas ou emocionais dos sujeitos.

A confusão entre controle comportamental e autorregulação emocional genuína, já discutida, constitui outra fragilidade relevante. Tal confusão leva a práticas que, em nome do desenvolvimento emocional, reprimem manifestações afetivas legítimas, patologizam

comportamentos que decorrem de contextos adversos e silenciam, sob a linguagem técnica das competências, questões éticas, políticas e pedagógicas fundamentais. A permanência de barreiras atitudinais, curriculares, comunicacionais e organizacionais em escolas que formalmente defendem a inclusão exige, igualmente, atenção analítica. A retórica inclusiva, quando não se converte em reorganização institucional, pode, paradoxalmente, reforçar mecanismos de exclusão sob aparência de acolhimento.

Por fim, cabe reconhecer que nem toda prática lúdica é, por si só, inclusiva, e nem toda proposta socioemocional contribui, de fato, para o desenvolvimento da autorregulação emocional. A qualidade formativa dessas práticas depende, sobretudo, da mediação pedagógica, do projeto institucional, da formação docente e do compromisso ético da escola com a justiça educacional. Afirmar essa interdependência não enfraquece o valor dos três campos aqui discutidos; ao contrário, fortalece o horizonte analítico necessário para que a ludicidade, a inclusão e o desenvolvimento emocional produzam efeitos formativos consistentes na experiência escolar.

3.6. Implicações para Docência, Currículo, Cultura Escolar e Políticas Educacionais

As considerações precedentes possuem implicações relevantes para a organização do trabalho escolar. Para a docência, impõe-se a necessidade de formação inicial e continuada que articule, de modo consistente, conhecimentos sobre desenvolvimento humano, cultura lúdica, educação inclusiva, mediação pedagógica e desenvolvimento emocional. Formações fragmentadas, pontuais ou tecnicistas tendem a reproduzir simplificações, ao passo que processos formativos contínuos, coletivos e reflexivos permitem

construir repertórios pedagógicos densos, sensíveis à diversidade e comprometidos com a equidade (Freire, 1996; Pletsch; Mendes, 2024; Paixão, 2026c).

Para o currículo, cabe reconhecer a ludicidade como dimensão formativa legítima, e não como apêndice ou momento de descanso, e assegurar que as práticas lúdicas estejam articuladas a objetivos pedagógicos amplos, a experiências significativas e à diversidade de linguagens. A perspectiva socioemocional, por sua vez, deve ser compreendida como dimensão da formação integral, articulada às dimensões cognitiva, ética e social, e não como conjunto isolado de competências mensuráveis, sob risco de redução tecnocrática (Silva, 2022).

Para a cultura escolar, o horizonte inclusivo exige a construção de espaços institucionais em que a diferença seja reconhecida como valor, em que a participação seja cotidianamente praticada, em que a convivência seja cultivada como experiência formativa e em que a escuta sensível constitua prática institucionalizada. A gestão escolar democrática, a construção coletiva do projeto pedagógico e a colaboração entre docentes, famílias e estudantes constituem condições estruturantes desse horizonte, sem as quais os discursos inclusivos tendem a se fragilizar em ritualismos formais.

Para as políticas educacionais, impõe-se o enfrentamento das desigualdades que marcam a realidade brasileira, em especial no que diz respeito às condições de funcionamento das escolas públicas, à disponibilidade de apoio pedagógico especializado, à formação docente e à valorização da carreira. Sem investimento estrutural, as pautas da ludicidade, da inclusão e do desenvolvimento emocional correm o risco de se converterem em

discursos vazios, incapazes de transformar efetivamente as experiências de estudantes e educadores, independentemente da sofisticação dos documentos normativos que as enunciam (Brasil, 2025; Freitas et al., 2024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame conduzido neste artigo sustenta que a articulação entre ludicidade, inclusão e desenvolvimento da autorregulação emocional em ambientes escolares heterogêneos constitui horizonte formativo legítimo, porém atravessado por tensões conceituais, pedagógicas e institucionais que demandam análise rigorosa. A ludicidade, compreendida como dimensão cultural e pedagógica, possui potência formativa expressiva, mas não é, por si, inclusiva nem produz, de modo automático, desenvolvimento emocional. A inclusão, afirmada como princípio ético e político, exige transformação substantiva da cultura escolar, não se reduzindo à presença física do estudante no mesmo espaço. A autorregulação emocional, por sua vez, é construção gradual, relacional e culturalmente situada, irredutível ao controle comportamental ou ao treinamento técnico de competências descoladas da experiência formativa integral, e conceitualmente distinta tanto da autorregulação da aprendizagem quanto dos conjuntos de competências socioemocionais agrupados em frameworks normativos.

Retomando o objetivo anunciado na introdução, o artigo buscou examinar sob quais condições as práticas lúdicas favorecem, efetivamente, a inclusão e o desenvolvimento da autorregulação emocional. A análise indicou que tais efeitos dependem de mediação pedagógica qualificada, de projeto pedagógico coerente,

de formação docente sólida, de cultura escolar democrática e de compromisso institucional com a equidade. A integração de produção brasileira recente, especialmente a relativa à escolarização de estudantes com TEA, com deficiência intelectual e em situação de vulnerabilidade social, reforçou a tese de que essas condições, embora amplamente defendidas no plano normativo, encontram-se desigualmente presentes na realidade educacional brasileira. Sem essas condições, as três pautas tendem a se converter em retórica ou, em hipótese mais problemática, em tecnologias de adaptação compatíveis com a reprodução das desigualdades que formalmente pretendem enfrentar.

Entre as implicações do estudo, destacam-se a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada de professores, de repensar o currículo e o tempo pedagógico, de investir em cultura escolar democrática e de confrontar, no plano das políticas educacionais, as desigualdades que limitam a efetivação do direito à educação. Entre os limites do presente trabalho, reconhece-se seu caráter essencialmente teórico-analítico, que se beneficiaria de pesquisas empíricas atentas à diversidade dos contextos escolares brasileiros, aos saberes docentes produzidos na prática cotidiana e às vozes de estudantes em suas múltiplas pertencas identitárias e territoriais.

O aprofundamento futuro do campo demandará, ainda, o desenvolvimento de análises que articulem, com maior densidade, os estudos sobre o brincar, a tradição da educação inclusiva, a psicologia do desenvolvimento e a sociologia da educação, além de diálogos comparativos que situem a experiência brasileira em relação a outras realidades. Nesse horizonte, o compromisso analítico e ético com a densidade conceitual, a honestidade

intelectual e a justiça educacional permanece tão necessário quanto urgente para a consolidação de uma pedagogia capaz de sustentar, na prática, o que afirma no discurso.

5. DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Em conformidade com as boas práticas contemporâneas de transparência editorial, declara-se que ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas, durante a fase de redação, exclusivamente como apoio à revisão linguística, à organização textual e à verificação de coerência argumentativa. Toda a concepção teórica, a definição do problema, a seleção dos referenciais, a análise crítica e as conclusões são de responsabilidade integral do autor. Nenhum trecho do artigo foi gerado autonomamente por sistemas de inteligência artificial sem revisão, validação e reescrita humana, e nenhuma referência citada foi obtida por sugestão automática sem verificação direta nas fontes originais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C. G. de. O lúdico como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental. **Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 177-195, 2023.

BONFATTI, J. S.; COSTA, A. G. M.; LUTZ, A. G.; BASTOS, M. O.; RODRIGUES, M. C. Habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares: relato de experiência. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 459-473, 2021. DOI: 10.23925/2594-3871.2021v30i2p459-473.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

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

CHICON, J. F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.01.017.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto

educacional. *In*: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. p. 96-121.

DENHAM, S. A. **Emotional development in young children**. New York: Guilford Press, 1998.

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

FREITAS, F. A. de et al. Educação inclusiva no Brasil: avanços legislativos e desafios práticos. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 13, e12599, p. 1-18, 2024.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.

GROSS, J. J. (ed.). **Handbook of emotion regulation**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-19, 2023.

NOZI, G. S.; VITALINO, C. R. O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 9, n. 1, p. 67-77, jan./jul. 2020.

PAIXÃO, J. L. da. Inovação pedagógica mediada por tecnologias digitais: fundamentos, práticas e desafios na educação contemporânea. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-24, 2026a.

PAIXÃO, J. L. da. Uso de tecnologias digitais na formação docente: fundamentos teóricos, diretrizes normativas e desafios contemporâneos. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-22, 2026c.

PAIXÃO, J. L. da; RESPLANDES, J. M.; NASCIMENTO, M. N. Tecnologia na educação: desafios e oportunidades no uso de metodologias ativas na prática docente. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 8, e17503, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n8-248.

PEZZI, F. A. S.; FRISON, M. D. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290105, p. 1-22, 2024. DOI: 10.1590/S1413-24782024290105.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e143p.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001.

SAARNI, C. **The development of emotional competence**. New York: Guilford Press, 1999.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, e022013, p. 1-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015150030.

TESSARO, F.; LAMPERT, C. D. T. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, e178696, p. 1-3, 2019. DOI: 10.1590/2175-35392019018696.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

¹ Advogada e professora do Curso de Direito do Centro Universitário Amparense (UNIFIA/Grupo UNISEPE). Mestre em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM) e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Especialista em Direito Constitucional e Direito Processual Civil pela PUC-Campinas. Pesquisadora do Grupo Estudos Foucaultianos e Educação (USF/CNPq) e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Parecerista ad hoc da Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas. E-mail: asbegalli@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5876442297343987>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8867-3317>