REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE A TRADIÇÃO E A TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

PLAY AS SOCIOCULTURAL MEDIATION FOR INCLUSION IN RURAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN TRADITION AND TECHNOLOGY FROM A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Ciências Humanas • 12/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794272611

Tatiane Freitas de Jesus[1]

Regiany Mendonça de Souza[2]

Eduardo de Vasconcelos Silva[3]

Valdelice Barbosa do Nascimento Bonfim[4]

Gabrielle Christine Santo[5]

Luciana Thomassen Chaves[6]

Wanderlane do Nascimento Cardoso[7]

Fernando Teixeira Coelho Graunke[8]

Conceição de Maria Pinheiro Barros[9]

RESUMO

A inclusão na Educação Infantil do Campo permanece desafiada pela necessidade de articular práticas pedagógicas que valorizem a cultura local e, simultaneamente, incorporem as possibilidades das tecnologias contemporâneas. Este artigo tem como objetivo analisar o brincar tradicional e o brincar mediado por tecnologias como mediações socioculturais para a inclusão, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de um ensaio teórico, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter analítico-argumentativo, fundamentado em produções científicas sobre Educação Inclusiva, Educação do Campo, teorias do brincar e desenvolvimento infantil. A análise evidencia que as brincadeiras tradicionais favorecem a preservação da identidade cultural, das interações sociais e da participação coletiva. Os recursos tecnológicos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, ampliam as possibilidades de acesso, comunicação, aprendizagem e participação das crianças, inclusive daquelas público-alvo da Educação Especial. Defende-se que tradição e tecnologia não constituem dimensões antagônicas, mas complementares, podendo integrar uma proposta pedagógica inclusiva comprometida com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e com a valorização dos contextos socioculturais do campo. Conclui-se que o brincar, organizado como prática pedagógica mediadora, possibilita a construção de ambientes educacionais inclusivos, ressalta-se a importância da formação docente e de políticas públicas educacionais que fortaleçam práticas contextualizadas e socialmente comprometidas com a educação no campo.

Palavras-chave: Brincar tradicional e tecnológico; Educação especial; Educação inclusiva no campo; Mediação sociocultural.

ABSTRACT

Inclusion in Early Childhood Education in rural contexts continues to face challenges related to the need to articulate pedagogical practices that value local culture while simultaneously incorporating the possibilities offered by contemporary technologies. This article aims to analyze traditional play and technology-mediated play as sociocultural mediations for inclusion, from the perspective of Cultural-Historical Theory. This is a theoretical essay developed through a narrative literature review, adopting a qualitative approach and an analytical-argumentative perspective, grounded in scientific publications on Inclusive Education, Rural Education, theories of play, and child development. The analysis demonstrates that traditional play activities contribute to the preservation of cultural identity, social interactions, and collective participation. Technological resources, when used with pedagogical intentionality, expand children's possibilities for access, communication, learning, and participation, including those who are the target audience of Special Education. It is argued that tradition and technology do not constitute antagonistic dimensions but rather complementary ones, and may be integrated into an inclusive pedagogical approach committed to the development of higher psychological functions and to valuing the sociocultural contexts of rural communities. It is concluded that play, when organized as a mediating pedagogical practice, enables the construction of inclusive educational environments. The importance of teacher education and educational public policies that strengthen contextualized practices and a socially committed approach to rural education is also emphasized.

Keywords: Traditional and technology-mediated play; Special Education; Inclusive Education in rural contexts; Sociocultural mediation.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, entendida como o reconhecimento da singularidade humana, desafia as instituições a desenvolverem práticas pedagógicas que relacionem saberes consolidados e inovações contemporâneas, de modo a assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes. A inter-relação intencional entre o brincar tradicional e tecnológico no contexto da Educação do Campo, permanece como uma área que demanda aprofundamento teórico e analítico.

Nesse sentido, Vilaronga e Mendes (2014) apontam a necessidade de repensar as estratégias docentes para que a educação atenda efetivamente às demandas dos educandos, sobretudo daqueles que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O debate educacional revela obstáculos persistentes, como a ausência de materiais e recursos tecnológicos, a necessidade de formação continuada e acompanhamento do corpo docente, dos monitores de sala e dos cuidadores, considerando a singularidade de cada indivíduo. A discussão sobre tecnologia no campo não pode ignorar a precariedade estrutural, à exemplo da dificuldade para o uso da *internet que* depende das "[...] condições de acesso a rede, pois a cobertura de sinal para celular ainda é ineficiente em muitas regiões, [...] bem como ao fato de utilizarem a *internet* esporadicamente quando estão em um local com rede *wifi*" (Bierhalz, Fonseca & Oliva, 2019, p. 7). Sob a ótica histórico-cultural, essa descontinuidade dificulta a apropriação estável de novos sistemas de signos digitais, exigindo que a escola crie estratégias para que o aluno não dependa apenas da conectividade constante para se desenvolver digitalmente.

Nessa lacuna entre a meta da inclusão e os desafios da prática, a teoria histórico-cultural oferece um arcabouço robusto para compreender o desenvolvimento como um processo socialmente mediado. Conforme Leontiev (1983, p. 138, tradução nossa) “a estrutura da consciência humana está vinculada à estrutura de sua atividade”. Ao organizar pedagogicamente o brincar, atividade principal da infância, o professor está moldando a estrutura da consciência da criança. No campo, integrar o tradicional e o tecnológico diversifica as formas de atividade, ampliando as possibilidades de inclusão e desenvolvimento psíquico. Entretanto, ressalta-se as limitações concretas de infraestrutura e acesso às tecnologias digitais que ainda marcam diversas escolas do campo. Nessa realidade, defende-se o uso socialmente referenciado das tecnologias disponíveis, considerando as especificidades de cada realidade. “A tecnologia não atua como solução isolada, mas como componente de um ecossistema educacional que integra escola, família e políticas públicas” (Santos & Ramirez, 2026, p. 10).

Considera-se que “tanto a escola quanto o educador precisam garantir o direito do sujeito do campo ao conhecimento [...] colaborando para a compreensão de que existe uma complementaridade entre cidade/campo, e não uma hierarquia” (Silva & Martins, 2024, p. 41). Conforme o Ministério da Educação (2004, p.38) a concepção de escola do campo vincula-se “[...] à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos”. Durante longo período, essas populações foram historicamente invisibilizadas e posicionadas em condição de subalternidade (Toutonge; Pereira, 2024). Rodrigues *et al.* (2020, p. 8) consideram que,

> *É no social que a inclusão se constitui, em meio às diferenças, que a todo tempo se diferenciam e não se institucionalizam. E é no espaço provocado pela inclusão que a aprendizagem permanente e duradoura se torna possível não apenas para alguns, mas sim para todos.*

A inclusão deve ser concebida como um movimento dinâmico no tecido social da escola. Sob a ótica histórico-cultural, isso implica que o brincar, seja ele com um pião ou um tablet, deve ocorrer em um espaço de convivência que valorize a singularidade sem segregação.

Destaca-se a importância da atuação docente para a ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas. “Assumir as especificidades dos sujeitos dos direitos à educação não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores” (Arroyo, 2007, p. 166). Repensar a formação de professores traz a necessidade de novas atitudes e metodologias para a realização de um trabalho pedagógico que atenda às peculiaridades das crianças em relação ao acesso ao conhecimento, fundamentando-se em uma compreensão crítica de que a inclusão é um direito social, e como um ato de resistência contra estruturas de opressão que historicamente marginalizaram os sujeitos do campo. De acordo com Wallon (2007, p. 66) “a ficção faz parte naturalmente dos jogos porque eles se opõem à opressão da realidade” (Wallon, 2007, p. 66). Para uma inclusão efetiva, o professor deve ser formado para ver no brincar tradicional uma potência pedagógica legítima, e não uma "falta" de recursos modernos, integrando a tecnologia como aliada, e não como substituta da cultura local. Sob esse aspecto, destaca-se que,

> *A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade (Ministério da Educação, 2004, p. 35)*

A inclusão na Educação do Campo não deve ser uma adaptação de modelos urbanos, é preciso que as práticas nascem da própria realidade e memória coletiva dos sujeitos. “A educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante” (Toutonge & Pereira, 2024, p. 6). Sob esse prisma, Freire (1981, p. 19-20), ensina que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”.

Para Rodrigues, *et al.* (2020, p. 6), o objetivo da inclusão educacional no campo,

> *[...] é que os alunos tenham acesso a uma educação que não lhe imponha um padrão de normalidade a ser seguido, que não lhe imponha uma ‘realidade’, mas uma educação que respeite e valorize as diferenças dando condições de pleno desenvolvimento e possibilidades de atuação crítica na sociedade.*

Reforça-se que a inclusão no campo deve ser vista como a criação de condições para que ele se desenvolva plenamente a partir de suas diferenças. Na perspectiva histórico-cultural, isso significa que a

mediação pedagógica deve reconhecer o meio social do campo como o lugar onde as funções psíquicas superiores se constituem de forma singular. Para Freire (2016, p. 27) “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”.

Mendes (2010, p. 106) aponta que as crianças com deficiência, que têm acesso à escola, “não estão recebendo educação apropriada”. O problema teórico pode ser assim descrito: de que modo o brincar tradicional e tecnológico, compreendido como mediação pedagógica, pode contribuir para a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil no campo, à luz da perspectiva histórico-cultural? Para responder a essa questão, este artigo de revisão narrativa focaliza a literatura pertinente, e considera que a síntese entre o brincar tradicional e o tecnológico supera a ideia de uma contradição e torna-se uma estratégia pedagógica inclusiva, considerando os desafios da educação no campo. Este artigo tem como objetivo analisar o brincar tradicional e tecnológico como mediação sociocultural para a inclusão na Educação Infantil do Campo, na perspectiva histórico-cultural.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo constitui-se como um ensaio teórico, desenvolvido por meio de uma revisão narrativa da literatura. A pesquisa, de natureza qualitativa e cunho analítico-argumentativo, discute o potencial do brincar, em suas dimensões tradicional e tecnológica, como atividade mediadora para a consolidação de uma pedagogia inclusiva na Educação Infantil do Campo. O percurso metodológico foi estruturado em três etapas fundamentais, garantindo a sistematicidade e a profundidade da análise: Definição e

Delimitação do Arcabouço Teórico, Levantamento e Seleção do Corpus Bibliográfico.

A definição e a delimitação do arcabouço teórico teve como ponto de partida a Teoria Histórico-Cultural, notadamente a partir das obras de Lev Vygotsky (2001, 2008), como lente analítica principal. A construção do *corpus* de análise foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico intencional, focado em três eixos temáticos interconectados: a) Educação Inclusiva e Educação Especial; b) Teorias do Brincar e Desenvolvimento Infantil; e c) Educação do Campo.

A seleção dos autores e obras seguiu os seguintes critérios de inclusão: a) centralidade teórica: inclusão de autores seminais e canônicos nas áreas de estudo, como Vygotsky (2008) para a perspectiva histórico-cultural, Kishimoto para as teorias do brincar, Mendes (2010) e Mantoan (2004) para o debate sobre educação inclusiva; b) relevância contemporânea: busca por artigos e publicações recentes que dialogam com os desafios atuais da inclusão, especialmente no que tange à relação entre saberes tradicionais e tecnologias digitais e; c) pertinência ao contexto: priorização de estudos que abordam as especificidades da Educação do Campo, reconhecendo suas particularidades culturais e sociais.

Foram consultadas as seguintes bases de dados acadêmicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES, além de livros consagrados na área. Foram utilizados os seguintes descritores de buscas: “educação inclusiva” AND “educação no campo”, “educação inclusiva no campo", “brincar” AND “tecnologia” AND “educação no campo”.

A análise dos textos selecionados adotou um procedimento hermenêutico-dialético, buscando interpretar, conectar e tensionar os diferentes conceitos. O processo analítico seguiu os seguintes passos: a) análise conceitual: exame aprofundado dos conceitos-chave (mediação, zona de desenvolvimento proximal, brincar, inclusão) dentro de seus referenciais de origem; b) inter-relação teórica: estabelecimento de um diálogo entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e as discussões contemporâneas sobre inclusão e o ato de brincar e; c) construção da argumentação teórica: elaboração de uma linha argumentativa original que defende a inter-relação entre o brincar tradicional e o tecnológico como uma estratégia pedagógica complementar à efetivação de práticas inclusivas no campo. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu a construção de uma análise crítica e propositiva que responde ao problema de pesquisa e sustenta as conclusões apresentadas.

3. A MEDIAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CAMPO

A partir do percurso teórico-metodológico apresentado, esta seção discute o brincar como prática cultural e pedagógica capaz de mediar processos de desenvolvimento, aprendizagem e participação na Educação Infantil do Campo. Parte-se da perspectiva histórico-cultural, segundo o qual o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e na apropriação de instrumentos e signos produzidos historicamente. O brincar é como uma experiência socialmente constituída que possibilita a ampliação das possibilidades de ação da criança. No contexto da Educação Inclusiva do Campo, essa compreensão requer considerar, simultaneamente, os saberes e as práticas culturais presentes nos

territórios rurais e as transformações decorrentes da presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil.

Assim, a discussão está organizada em três subseções. Inicialmente, aborda-se a relação entre brincar, desenvolvimento e mediação pedagógica; em seguida, analisam-se as brincadeiras tradicionais como expressões culturais e possibilidades de desenvolvimento; por fim, problematiza-se a relação entre tradição e tecnologia como possibilidade de construção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as condições concretas das escolas do campo e as singularidades das crianças.

3.1. Brincar, Desenvolvimento e Mediação Pedagógica na Perspectiva Histórico-Cultural

De acordo com Vygotsky (2008), a brincadeira deve ser entendida como uma realização imaginária de desejos, na qual a criança elabora simbolicamente sua realidade por meio da criação de situações imaginárias. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vygotsky, 2008, p. 25). O brincar emerge como uma atividade social mediada, que promove reorganizações qualitativas e amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil. A compreensão conforme postulado por Vygotsky (2008), ganha contornos ainda mais relevantes quando transposta para o campo da Educação Inclusiva. Se o desenvolvimento é mediado socialmente, a escola torna-se o espaço privilegiado para que o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) acesse ferramentas culturais que potencializem suas capacidades.

Silvestre e Barbosa (2022, p. 9) destacam que “o brincar e o jogo são atividades por excelência da criança, em que são desenvolvidas situações imaginárias, podendo brincar sem realizar muitas ações, utilizando apenas sua imaginação”. No contexto da inclusão no campo, percebe-se que o brincar permite que crianças com diferentes ritmos de aprendizagem interajam e se incluam mutuamente através da imaginação compartilhada.

A inclusão escolar, compreendida como direito social e reconhecimento da singularidade humana, implica a garantia de participação e aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Tal concepção impõe às instituições escolares o desafio de reorganizar suas práticas pedagógicas, superando modelos homogeneizadores que historicamente estruturaram o ensino.

Stainback e Stainback (1999) definem a educação inclusiva como a prática de escolarização de todos os alunos em ambientes capazes de responder às suas necessidades educacionais, independentemente de talento, deficiência ou origem sociocultural. Essa definição desloca o foco da adaptação individual para a responsabilidade institucional, exigindo revisão dos paradigmas tradicionais de ensino. Em consonância, a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994) estabelece que as escolas devem acolher todas as crianças, ajustando-se às suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam a necessidade de revisão das estratégias pedagógicas para atender efetivamente às demandas dos estudantes, especialmente daqueles que compõem o Público-

Alvo da Educação Especial (PAEE). A permanência de práticas padronizadas, associada à fragilidade na formação docente, compromete a efetivação de propostas inclusivas. Arroyo (2007, p. 172-173), afirmam que ,

> *É urgente questionar por que os programas de formação-titulação de professores do campo ficaram freqüentemente sob a responsabilidade de agências externas ao sistema educativo e aos órgãos do Estado; pensar nas conseqüências desse estilo delegado, no que revela de omissão do Estado e de ausência de políticas públicas (Arroyo, 2007, p. 172-173).*

Mendes (2010) observa que muitas crianças com deficiência, embora matriculadas na escola regular, ainda carecem de uma oferta educativa qualificada. A presença não garante aprendizagem, quando se percebem lacunas na organização pedagógica, na qualificação profissional e na oferta de recursos adequados. A reorganização das práticas pedagógicas torna-se condição essencial para a efetivação da inclusão. Isso implica considerar a diversidade como princípio organizador do ensino, mobilizando múltiplas linguagens, estratégias diferenciadas e planejamento didático fundamentado na compreensão das singularidades dos sujeitos. A mediação intencional assume papel central, uma vez que é por meio dela que se criam condições para o desenvolvimento das potencialidades individuais, assegurando equidade nos processos de aprendizagem.

Desse modo, a inclusão escolar demanda transformação paradigmática sustentada por formação docente consistente e por práticas educativas que reconheçam a diversidade dos estudantes como constitutiva da experiência escolar. Para tanto, é preciso

romper com uma educação que exerça sobre os estudantes “[...] uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que, todos, se pareçam” (Foucault, 2014, p. 179).

Ao discutir esse tema no contexto da educação no campo, se faz necessário considerar que,

> *[...] Sabemos que sem uma estrutura de qualidade com computadores, livros e materiais didáticos, com água potável e saneamento básico, tudo fica mais difícil. E o que presenciamos é uma realidade educacional destinada às populações do campo bastante controversa e até perversa[...] (Toutonge; Pereira, 2024, p. 8).*

A compreensão da inclusão como reorganização das práticas pedagógicas e como mediação intencional encontra sustentação teórica na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Ao conceber o sujeito como constituído nas relações sociais, essa abordagem tem como enfoque as condições concretas de interação e aprendizagem oferecidas pelo contexto educativo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é resultado exclusivo de fatores biológicos, tampouco ocorre de maneira espontânea. Ele se configura a partir das mediações sociais e culturais que possibilitam ao sujeito apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos. Assim, a aprendizagem exige intervenções pedagógicas planejadas, sistemáticas e intencionalmente organizadas.

A mediação docente, nesse sentido, pode ser vista como um processo formativo. Ao organizar situações de ensino que promovam interação, linguagem, colaboração e problematização, o professor cria condições para a participação de todos os estudantes. A teoria histórico-cultural permite fundamentar a inclusão escolar como processo relacional e mediado, no qual o desenvolvimento é potencializado por intervenções pedagógicas que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana. É nesse horizonte que se insere a discussão sobre o brincar como atividade mediadora do desenvolvimento na Educação Infantil.

No cenário da Educação do Campo, a inclusão se fortalece quando o currículo dialoga com as raízes locais e, simultaneamente, abre portas para a cultura digital. Porém, "[...] o que ainda presenciamos é um currículo desfocado da realidade camponesa e de condições mínimas de atendimento das instituições". (Toutonge; Pereira, 2024, p. 7). A atuação docente, configura-se como uma mediação intencional e planejada, na qual o professor organiza o ambiente e as interações de modo que o ato de brincar transcenda o entretenimento, tornando-se um processo de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo.

3.2. Brincadeiras Tradicionais, Cultura e Desenvolvimento

Na perspectiva histórico-cultural, o brincar constitui atividade fundamental do desenvolvimento infantil. Para Lev Vygotsky (2008), a brincadeira deve ser compreendida como "realização imaginária de desejos irrealizáveis", sendo por meio da criação de situações imaginárias que a criança elabora simbolicamente suas experiências. Ao assumir papéis e reorganizar regras, a criança atua além de seu nível de desenvolvimento real, antecipando formas

mais complexas de comportamento e ampliando suas possibilidades de ação no mundo.

A imaginação, conforme Vygotsky (2008, p. 25), representa “uma forma especificamente humana de atividade da consciência”, constituindo-se inicialmente na ação e nas interações sociais. O brincar, portanto, é um espaço privilegiado de internalização de significados culturais. Kishimoto (2011), que, ao discutir as teorias do brincar, afirma que o jogo e a brincadeira são construções sociais historicamente situadas, carregadas de valores culturais e intencionalidades educativas. Ao incorporar brincadeiras tradicionais ao cotidiano escolar, a instituição legitima saberes infantis e reconhece a cultura como dimensão constitutiva do processo educativo.

Pereira Filho (2022), considera que os saberes da Educação do Campo ultrapassam os muros escolares e se constroem em práticas dialógicas contínuas entre escola e comunidade. Ao valorizar jogos populares, cantigas e narrativas locais, a escola promove a inclusão cultural, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos situados.

Sob a perspectiva inclusiva, o brincar tradicional amplia as possibilidades de participação, pois admite adaptações, reorganizações de regras e diferentes níveis de engajamento. Essa potência mediadora do brincar tradicional, contudo, não se restringe apenas às interações físicas ou aos repertórios históricos. Na contemporaneidade, o universo lúdico expande-se para as plataformas tecnológicas, exigindo que os jogos digitais sejam compreendidos também como instrumentos culturais de mediação. Sob a ótica histórico-cultural (Vygotsky, 2001), os dispositivos digitais

tornam-se mediadores quando integrados a uma intencionalidade pedagógica que dialogue com a cultura digital das crianças.

Na abordagem histórico-cultural, instrumentos e signos são mediadores do desenvolvimento humano. Os jogos digitais podem ser compreendidos como ferramentas culturais contemporâneas que, quando inseridas em práticas pedagógicas intencionais, tornam-se mediadoras da aprendizagem. Para tanto, "torna-se compreensível que as políticas públicas de acesso viabilizem que a inclusão digital ocorra de maneira contínua" (Dal Pizzol, Santinello & Alvaristo, 2020, p. 248). Para a perspectiva histórico-cultural, a ferramenta tecnológica só se torna um instrumento mediador de fato se estiver integrada ao cotidiano escolar de forma funcional. Segundo Bierhalz *et al.* (2019, p. 8) a tecnologia parte de sua evolução ao destacar que "a necessidade de diálogos entre a tecnologia, a vida, o trabalho e os costumes fica evidente nas representações dos alunos, demonstrando que a vida no campo evolui, integra as tecnologias ao cotidiano". Incluir jogos tecnológicos na escola pode validar o cotidiano contemporâneo do campo, combatendo a visão bucólica e atrasada da zona rural.

.Quando mediados pelo professor, esses recursos podem favorecer atenção voluntária, resolução de problemas, planejamento e interação cooperativa. A mediação docente, portanto, é elemento necessário ao processo, pois cria condições para que o instrumento tecnológico se converta em ferramenta de desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural indica que o desenvolvimento ocorre na relação social e na atividade orientada. Assim, o jogo digital precisa estar relacionado a objetivos formativos claros, inserido em

contextos de aprendizagens e voltados para as singularidades dos estudantes.

No contexto da educação do campo, ao valorizar saberes locais e, simultaneamente, garantir acesso às tecnologias digitais, a escola promove inclusão em duplo sentido: cultural e digital, e contribuir para reduzir desigualdades históricas de acesso ao conhecimento e ampliar as possibilidades de participação das crianças em diferentes esferas sociais. A inclusão, portanto, materializa-se na organização de experiências de aprendizagem que reconheçam a diversidade aspecto inerente ao desenvolvimento humano.

3.3. Tradição e Tecnologia: Uma Estratégia Pedagógica Inclusiva no Campo

A construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas na Educação do Campo exige a superação de falsas dicotomias, especialmente aquela que opõe tradição e tecnologia. Na realidade do campo, as crianças vivenciam experiências. Toutonge e Pereira (2024, p. 6) enfatizam que a prática pedagógica na infância rural deve ser um ato emancipatório pois, “A educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante”. Quando o brincar tradicional é valorizado no currículo inclusivo, a escola valida o repertório cultural que a criança traz de sua comunidade, combatendo a invisibilidade histórica e fortalecendo o sentimento de pertencimento, o que é um pilar fundamental da inclusão na perspectiva histórico-cultural.

A relação intencional entre o brincar tradicional e o brincar tecnológico, que apresenta possibilidades para novos repertórios

simbólicos, emerge como uma estratégia mediadora da inclusão educacional, nas escolas do campo. Sob a ótica histórico-cultural, o brincar tradicional e o tecnológico podem contribuir para a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças, respeitando suas singularidades e seu território.

A Educação do Campo fundamenta-se no reconhecimento e na valorização do protagonismo da população rural e de seus saberes. As brincadeiras tradicionais são ferramentas culturais que fortalecem a identidade, promovem a socialização e internalizam os valores do território. Rodrigues *et al.* (2020) reforçam essa visão ao propor uma relação direta entre a inclusão, em seu sentido mais amplo, e a Educação no Campo, que demanda um olhar para as singularidades em detrimento de categorizações homogeneizantes. “É preciso entender que as tecnologias [...] devem ser consideradas como uma excelente ferramenta de apoio na busca por soluções para a manutenção e permanências das atividades rurais” (Dal Pizzol & Santinello, 2021, p. 12).

Entretanto, valorizar a tradição não significa negar o acesso às ferramentas culturais da contemporaneidade. A inserção de tecnologias digitais, quando bem planejada, responde diretamente à necessidade de diversificar as linguagens e estratégias pedagógicas para atender às peculiaridades de cada criança, especialmente as PAEE. O estudo de Araújo e Seabra Junior (2020) sobre jogos digitais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) considera que a tecnologia, por si só, não é uma solução. Sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica e em um formato que considere as necessidades específicas dos estudantes. Os citados autores defendem que os jogos devem ser planejados sob uma perspectiva de "*co-design*", envolvendo pais,

professores e especialistas, para atender a demandas cognitivas, sensoriais e sociais.

Essa mesma lógica aplica-se a outras singularidades. Martins, Albres e Sousa (2015), ao discutirem a educação de crianças surdas, enfatizam o brincar como "mediação semiótica" fundamental para a aquisição da linguagem e a constituição do sujeito e criticam os modelos de inclusão que se limitam a inserir a criança em uma sala de aula com um intérprete, sem uma real interação com seus pares e com a língua em seu uso social. Percebe-se a necessidade de compreender a deficiência como uma forma singular de experiência no mundo (Martins & Albes; Sousa, 2015), o que demanda mediações pedagógicas específicas e não apenas adaptativas. Essa ideia corrobora a constatação de Mendes (2010) de que muitas crianças com deficiência, embora na escola, não estão recebendo educação apropriada.

É precisamente na intersecção desses pontos que a inter-relação entre o brincar tradicional e o tecnológico se revela uma estratégia inclusiva para o contexto do campo. A mediação pedagógica intencional, pilar da teoria histórico-cultural, pode orientar essa síntese da seguinte forma:

a. Ancoragem na cultura local: utilizar as brincadeiras tradicionais como ponto de partida, valorizando os saberes que as crianças trazem de sua comunidade. Isso cria um ambiente de pertencimento e legitima sua identidade cultural, como defendido por Silva e Martins (2024).

b. Tecnologia como ferramenta de acessibilidade e ampliação: introduzir jogos digitais e tecnologias assistivas como pontes.

Um jogo pode, por exemplo, adaptar uma brincadeira tradicional para uma criança com mobilidade reduzida, ou oferecer estímulos visuais e auditivos que complementem a experiência de uma criança com TEA ou surda, permitindo sua participação na atividade coletiva.

c. Desenvolvimento de funções psicológicas superiores: A combinação de regras negociadas socialmente, típicas do brincar tradicional, com a resolução de problemas e o planejamento exigidos por muitos jogos digitais (Araújo; Seabra Junior, 2020) cria um ambiente rico para o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória e do pensamento abstrato, conforme postulado por Vygotsky (2001) ao discutir como instrumentos e signos medeiam o desenvolvimento.

Assim, na Educação do Campo, onde a falta de infraestrutura adequada (Silva & Martins, 2024) e o acesso limitado à *internet* são desafios concretos, a solução não se refere à utilização criativa das ferramentas disponíveis. Ressalta-se ainda que, “outro ponto relevante é a questão econômica, [...] O preocupante é que não há um planejamento de verbas para que se tenha uma política de educação mais coesa, a qual aponte tudo que seja necessário para uma escola adequada” (Silva, 2021, p. 4).

O desafio, para além da ausência do aparelho tecnológico, refere-se à capacidade do educador de inserir diferentes sistemas de signos, que podem envolver o movimento corporal de uma ciranda com a lógica de um quebra-cabeça digital simples. Porém, ressalta-se que a valorização da mediação criativa do professor não isenta ou diminui a responsabilidade do Estado em garantir, por meio de

políticas públicas eficazes, o investimento necessário para equipar as escolas do campo com infraestrutura e tecnologias adequadas. Ao contrário, o que se discute neste texto é um alerta para a necessidade dessa relação tradicional-tecnológica como parte do direito à educação de qualidade para todos. A relação proposta neste estudo ultrapassa a ideia de romantização da precariedade, e faz um alerta de resistência e de potência pedagógica dentro do contexto de luta por equidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o brincar tradicional e tecnológico como mediação sociocultural para a inclusão na Educação Infantil do Campo, na perspectiva histórico-cultural. Buscou-se responder a seguinte questão: de que modo o brincar tradicional e tecnológico, compreendido como mediação pedagógica, pode contribuir para a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil no campo, à luz da perspectiva histórico-cultural? O estudo apontou que a superação da dicotomia entre tradição e tecnologia, por meio de uma mediação pedagógica intencional, constitui-se como uma estratégia pedagógica capaz de transformar a inclusão educacional. A inclusão escolar, enquanto direito e reconhecimento da singularidade humana, exige reorganização das práticas pedagógicas e mediação intencional capaz de garantir condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes. A inclusão passa por oferecer ferramentas que deem sentido à vida no campo, transformando a escola em um centro de inovação que dialogue com a produtividade.

À luz da teoria histórico-cultural, compreendeu-se que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais mediadas por

instrumentos culturais e signos. O brincar, enquanto atividade principal da infância, mostrou-se elemento privilegiado desse processo, pois possibilita a elaboração simbólica. As brincadeiras tradicionais revelaram-se fundamentais para a valorização da cultura camponesa e para a construção de pertencimento, especialmente no contexto da Educação do Campo, onde os saberes comunitários constituem dimensão significativa da formação das crianças. Por sua vez, os jogos digitais, quando inseridos de maneira intencional e mediada, ampliam repertórios culturais e favorecem novas formas de participação e aprendizagem, contribuindo para a inclusão também no âmbito digital.

A relação entre tradição e tecnologia mostrou-se, portanto, como complementaridade pedagógica. Ambas as formas de brincar, compreendidas como práticas culturais mediadas, potencializam a construção de ambientes educativos mais inclusivos, na medida em que diversificam linguagens, ampliam possibilidades de engajamento e reconhecem a diversidade como princípio do processo educativo.

Porém, essa proposta enfrenta diversos desafios para a sua implementação, especialmente nas escolas do campo, no que diz respeito à infraestrutura tecnológica que carece de políticas públicas. Enquanto essas ações não chegam, o professor precisa se reinventar para inter-relacionar o tradicional e o tecnológico com o que possui, como por exemplo celulares próprios, softwares *offline*. Isso reforça que a mediação humana é superior ao recurso técnico, transformando a precariedade em um campo de resistência e inovação pedagógica contextualizada.

Conclui-se, portanto, que o brincar tradicional e tecnológico, quando fundamentado na perspectiva histórico-cultural e sustentado por uma mediação pedagógica intencional, constitui uma estratégia potente para a consolidação de práticas inclusivas na Educação Infantil. Reforça-se a necessidade de investimento na formação docente, na organização curricular sensível às singularidades e na valorização das culturas locais de modo a atender às demandas contemporâneas.

Embora a atuação do professor seja um ato de resistência, alerta-se para o perigo de se romantizar a falta de recursos. Sob a perspectiva histórico-cultural, a mediação exige instrumentos culturais de qualidade para que as funções psicológicas superiores sejam plenamente desenvolvidas. A ausência de recursos tecnológicos, é uma violação do direito à educação equitativa, transferindo um dever estatal para o indivíduo. A responsabilidade estatal deve se manifestar em um planejamento de verbas específico que reconheça a escola do campo como sujeito de direitos e não como depósito de equipamentos obsoletos ou dependente de improvisos.

Salientam-se os limites desta pesquisa, visto que suas conclusões não se baseiam na análise de dados empíricos de uma intervenção concreta. A aplicabilidade da síntese proposta dependerá das condições materiais, da formação docente e do contexto específico de cada escola do campo. Diante disso, e como desdobramento para futuras investigações, sugere-se a realização de pesquisas de natureza empírica que possam validar, refutar ou refinar as teses aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 102, n. 260, 2020. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4033.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; FONSECA, Erilene Maria da; OLIVA, Isabela. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** Tocantinópolis, v. 4, e3297, 2019. DOI: http://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3297.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

DAL PIZZOL, Alessandra; SANTINELLO, Jamile; ALVARISTO, Érica Fernanda. Uso das tecnologias educativas em escolas do campo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade,** v. 10, n. 1, p. 239-254, 2020.

DAL PIZZOL, Alessandra; SANTINELLO, Jamile. A educação básica e suas contextualizações: a tecnologia e a escola do campo. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia,** v. 10, n. 2, p. 1-15, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEITE, Tatiane Costa; ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA FILHO, Antônio Dias. A formação continuada do professor camponês sob o olhar ecoformador, transdisciplinar e inclusivo. **Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales,** v. 8, p. 317-341, 2022.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Activity, consciousness, and personality.** [S. l.]: Progress Publishers, 1983.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. [não informado].

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastana de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições,** Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015. DOI: http://doi.org/10.1590/0103-7307201507805.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em:

https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/. Acesso em: 10 set. 2026.

NOGUEIRA, José Carlos de Oliveira; ORRÚ, Sílvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com transtorno do espectro autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences,** Maringá, v. 41, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307363383011. Acesso em: 10 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** [S. l.]: UNESCO, 1994.

RODRIGUES, Terezinha Diniz; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; DIAS, Nádia Helena Lopes; CASSIMIRO, Flávia Helena. Compreensões sobre Educação no Campo no âmbito da Educação Inclusiva e da Educação Matemática: o contexto de duas pesquisas. **Boletim GEPEM,** n. 76, 2020. DOI: http://doi.org/10.4322/gepem.2020.013.

SANTOS, José Maurício dos; RAMIREZ, Ana Rita Gomes. Tecnologias digitais no apoio a crianças com transtornos de aprendizagem: conexão entre escola e família. **Aposta: Revista de Ciencias Sociales,** v. 24, n. 112, e862, 2026. DOI: https://doi.org/10.23900/ra.v24i112.862.

SILVA, Edson Gomes da. Alunos do campo: relações com a escola e as tecnologias. **Ensino em Perspectivas,** Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/. Acesso em: 10 set. 2026.

SILVA, Valéria Ferreira da; MARTINS, Raimundo Pereira. Educação no campo: dificuldades curriculares e relações com a geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife),** Recife, v. 7, n. 1, p. 38-45, 2024. DOI: https://doi.org/10.51359/2594-9616.2024.261740.

SILVESTRE, Beatriz Silva; BARBOSA, Ivone Garcia. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 7, e7339, 2022. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7339.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOUTONGE, Eliane Cristina Pinto; PEREIRA, Raimundo da Costa. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 40, e89870, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.89870.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Mestra em Ciência da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Especialista em Educação Infantil e Neurodesenvolvimento pela Faculdade Neurosaber. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Especialista em Política, Gestão e Produção Cultural pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Especialista em Fenomenologia e Saúde Mental pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] Mestre em Matemática pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.