

# Perspectivas pedagógicas em evidência: (re)pensando a educação na contemporaneidade

Organizadores:

**VANESSA DE LIMA VICENTE et al.**

**Editora Acadêmica Universa - SUCESSO EAD**

**EDIÇÃO 1º**

**Ano: 2026**



**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM  
EVIDÊNCIA: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO  
NA CONTEMPORANEIDADE**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total  
responsabilidade dos autores**

**Licença Creative Commons Atribuição-Sem Derivações 4.0 Internacional.**

**Comissão Editorial:**

*Dr. Alvaro Carvalho Dias da Silva*

*Dr. Claudianor Almeida de Figueiredo*

*Dra. Sônia Azevedo de Medeiros*

*Dra. Patrícia Ferreira dos Santos*

*Ms. Geilma Hipólito Lúcio*

*Me. Adaci Estevam Ramalho Neto*

*Me. Adriana Freitas da Silva*

*Me. Marcos Vitor Costa*

*Castelhano Me. Ledson Marcos*

*Sousa da Silva Me. Mateus da*

*Silva Fernandes*

*Me. Andréa Santos Lúcio*

*Me. Aldenice Barbosa dos Santos*

*Me. Mayara Millena Moreira Formiga*

*Me. Gustavo Henrique Queiroz dos Santos*

*Me. Délis Sousa Benevides*

*Me. Thereza Christina Garcia Bezerra*

*Nosso principal propósito é desenvolver maneiras impactantes para a divulgação e circulação de pesquisas acadêmicas que possam fortalecer as abordagens científicas atuais.*

***Equipe da Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD***

***PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM EVIDÊNCIA: (RE)PENSANDO A  
EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE***

VANESSA DE LIMA VICENTE  
ANA BEATRIZ DE SOUSA ARAÚJO  
CRUZ  
FRANCISCA RITA DE OLIVEIRA  
SENA  
LEDSON MARCOS SOUSA DA SILVA  
ERILENE DANTAS JUNQUEIRA  
BARROS  
SÔNIA AZEVEDO DE MEDEIROS  
MATEUS DA SILVA FERNANDES  
MARCOS VITOR COSTA  
CASTELHANO  
(Orgs.)

1ª Edição

São Bento-PB

Editora Acadêmica Universa -Sucesso EAD 2026

2026 - Edição Brasileira by Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD by

Autores Todos os direitos reservados

Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD

CNPJ: 34.514.971/0001-71

E-mail: facsu.editorial@hotmail.com Número para contato: 83998400598 São Bento-PB –  
Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhanao

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhanao Revisão de texto: Autores

Produtora Editorial: Zélia Kamylla Evangelista Dias

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83770-09-7

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

P467 PERSPECTIVAS pedagógicas em evidência: (re)pensando a  
educação na contemporaneidade. Organizadores: Vanessa de  
Lima Vicente, et.al.  
São Bento, PB: Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD,  
Ano 2026.  
93p.  
ISBN: 978-65-83770-09-7

1. Educação 2. Pedagogia 3. Educação Contemporânea  
I. Título.

CDD 370.71

---

**Elaborado por Márcia Maria Feitosa Ferraz CRB-PB 824/O**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1- MUSICALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	7
CAPÍTULOS 2- APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
CAPÍTULO 3- MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: UM ESTUDO EM EXTREMOZ-RN.....	37
CAPÍTULO 4- LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
CAPÍTULO 5- MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO AS EXPRESSÕES DA INFÂNCIA.....	65
CAPÍTULO 6- LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	79

## **APRESENTAÇÃO**

A presente obra reúne um total de seis artigos científicos em formato de capítulos de livro, lapidados a partir da parceria dialógica entre professores e alunos nas disciplinas de TCC I e TCC II, no curso de Licenciatura em Pedagogia da FACSU, promovendo reflexões, discussões e apontamentos científicos e metodológicos, mediante as variadas potencialidades das óticas educacionais na contemporaneidade.

# CAPÍTULO 1- MUSICALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RANIZIA SILVA DOS SANTOS LIMA**

Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU

raniziasilva@gmail.com

**VANESSA DE LIMA VICENTE**

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo analisar a musicalização como estratégia pedagógica para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A justificativa da pesquisa baseia-se na relevância de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação social de todos os alunos, reconhecendo a música como uma ferramenta inclusiva e sensível à diversidade. Especificamente, busca-se compreender as contribuições da musicalização para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças; identificar de que forma ela favorece a interação entre crianças com e sem deficiência; e refletir sobre a importância da formação docente e do suporte institucional para a efetivação de práticas inclusivas mediadas pela música. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio da consulta às bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. O estudo fundamenta-se em autores como Lakatos e Marconi (2021) e Brito (2017), entre outros que discutem a musicalização, a inclusão e o desenvolvimento educacional. Os resultados indicam que a musicalização contribui para o fortalecimento da comunicação, da autoestima e da socialização das crianças, ampliando suas possibilidades de expressão e participação no contexto escolar. Conclui-se que a música, quando utilizada de forma intencional e sustentada por políticas públicas inclusivas, configura-se como um recurso pedagógico eficaz para promover uma Educação Infantil mais equitativa e sensível à diversidade.

**Palavras-chave:** Crianças com deficiência. Educação Infantil. Estratégias pedagógicas. Inclusão. Musicalização.

**ABSTRACT:** The present study aims to analyze musicalization as a pedagogical strategy for the inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education. The justification for the research is based on the relevance of educational practices that promote the integral development and social participation of all students, recognizing music as an inclusive tool sensitive to diversity. Specifically, it seeks to understand the contributions of musicalization to the cognitive, motor, affective, and social development of children; to identify how it fosters interaction between children with and without disabilities; and to reflect on the importance of teacher training and institutional support for inclusive practices mediated by music. This is a bibliographic research of a qualitative and exploratory nature, developed through consultation of databases such as Google Scholar, SciELO, and the CAPES Journal Portal. The study is grounded in authors such as Lakatos and Marconi (2021) and Brito (2017), among others who discuss musicalization, inclusion, and educational development. The results indicate that musicalization helps strengthen children's communication, self-esteem, and socialization, expanding their possibilities for expression and participation in the school context. It is concluded that music, when used intentionally and supported by inclusive public policies, constitutes an effective pedagogical resource for promoting a more equitable and diversity-sensitive Early Childhood Education.

**Keywords:** Children with disabilities. Early Childhood Education. Pedagogical strategies. Inclusion. Musicalization.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Nesse contexto, a inclusão de crianças com deficiência apresenta-se como um desafio urgente, mas também como uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

A musicalização surge como uma possibilidade pedagógica que ultrapassa a concepção de ensino restrito a técnicas musicais. Ela configura-se como um recurso capaz de favorecer a expressão, a socialização e a autoestima, além de estimular a aprendizagem de forma significativa. Ao utilizar a música como estratégia didática, cria-se um espaço propício à comunicação, à criatividade e à interação entre crianças com e sem deficiência, fortalecendo o processo inclusivo.

O problema central deste estudo consiste em compreender de que forma a musicalização pode contribuir para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A justificativa da pesquisa apoia-se na necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras que garantam não apenas o acesso à escola, mas também a participação plena e efetiva dos alunos no cotidiano escolar.

Elencamos como objetivo geral deste estudo analisar a musicalização como estratégia de inclusão na Educação Infantil. De forma mais específica: buscamos investigar as contribuições da musicalização para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças; identificar como essa prática pode favorecer a interação entre crianças com e sem deficiência; e dialogar sobre a importância da formação docente e do suporte institucional para práticas inclusivas mediadas pela música.

Dessa forma, o estudo está estruturado da seguinte maneira: a introdução apresenta, de forma sucinta, os objetivos e a organização do artigo. O Capítulo Um aborda a metodologia, explicitando o tipo de pesquisa, os procedimentos adotados e os critérios de análise. O Capítulo Dois discute os fundamentos da educação inclusiva na Educação Infantil, contextualizando a importância da equidade desde o início da trajetória escolar.

Este segundo capítulo trata da música como mediadora da inclusão e da aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a socialização. Ademais, apresenta estratégias musicais voltadas à inclusão de crianças com deficiência, propondo práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a expressão de todos os alunos. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 1 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória. Conforme definido por Gil (2018), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo reunir, analisar e sistematizar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, possibilitando ao pesquisador compreender o estado da arte e identificar lacunas existentes.

Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa exploratória permite familiarizar-se com o fenômeno estudado, aprofundando a compreensão sobre práticas e conceitos que ainda não foram totalmente investigados, sendo adequada quando se busca análise de fenômenos contemporâneos como a musicalização na Educação Infantil.

Além disso, conforme destaca Minayo (2016), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender o significado e a essência dos fenômenos sociais, valorizando a subjetividade, as interações humanas e os contextos nos quais ocorrem, o que a torna apropriada para estudos voltados à educação e às práticas pedagógicas mediadas pela música. A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender de que forma a musicalização pode contribuir para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, permitindo analisar diferentes abordagens, metodologias e resultados apresentados na literatura especializada.

As informações foram coletadas a partir de livros, artigos científicos e documentos oficiais, priorizando publicações recentes (2015–2025), a fim de assegurar atualidade, relevância e consistência teórica. A pesquisa foi realizada em plataformas e bases de dados reconhecidas pela comunidade acadêmica, como Google Acadêmico, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES, além de periódicos especializados em educação e inclusão, entre eles: Revista Brasileira de Educação, Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial.

Foram incluídos estudos que abordassem a musicalização como recurso pedagógico voltado à Educação Infantil e à inclusão de crianças com deficiência, apresentando fundamentação teórica ou empírica consistente. Excluíram-se trabalhos duplicados, resumos sem acesso ao texto completo e publicações que não tratavam diretamente da temática. Após a aplicação desses critérios, foram analisados 25 trabalhos entre artigos científicos, dissertações e documentos legais.

Também foram examinados documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A análise dos dados envolveu a leitura crítica das obras selecionadas, identificação das principais ideias relacionadas à musicalização como estratégia de inclusão e síntese das informações de forma sistematizada. De acordo com Severino (2017), esse procedimento é essencial em pesquisas bibliográficas, pois permite articular conceitos teóricos e refletir sobre a aplicação prática das estratégias estudadas. Dessa forma, o estudo busca oferecer uma visão ampla e fundamentada sobre a musicalização na Educação Infantil, ressaltando convergências e divergências entre a teoria e a prática pedagógica, de modo a subsidiar futuras pesquisas e orientar a atuação de professores em contextos inclusivos.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Fundamentos da educação inclusiva na educação infantil**

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é um espaço privilegiado para a construção de valores sociais e para o desenvolvimento integral das crianças, conforme destaca o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), ao afirmar que essa etapa tem como finalidade promover o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico e social das crianças, em articulação com suas experiências e o meio em que vivem. Nessa fase, o princípio da inclusão ganha relevância, pois é nesse período que se consolidam experiências fundamentais de interação, respeito e convivência.

Segundo Silva e Oliveira (2019, p. 41), “a inclusão na Educação Infantil vai além da matrícula de crianças com deficiência; exige práticas pedagógicas que assegurem participação ativa e aprendizagem significativa”. Essa concepção evidencia que a escola não pode apenas inserir o aluno na sala de aula regular, mas precisa repensar suas metodologias e culturas escolares para acolher a diversidade.

De acordo com o MEC (Brasil, 2017, p. 36),

A Educação Infantil deve assegurar às crianças condições para que se desenvolvam de forma integral, considerando os aspectos físico, emocional, cognitivo, social e cultural, respeitando suas singularidades, ritmos e modos de aprender. Nesse sentido, a educação inclusiva constitui-se como princípio estruturante, pois reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e garante o direito de todas as crianças à participação, à aprendizagem e ao convívio em ambientes educativos democráticos e acolhedores.

No Brasil, a inclusão educacional é respaldada por legislações que asseguram o direito

de todas as crianças à educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, assegurando que todos tenham as mesmas oportunidades no processo educacional. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, garante o direito à matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular, com a oferta do atendimento educacional especializado quando necessário.

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), por meio da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reforça esse compromisso ao estabelecer como meta o acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Essa diretriz amplia o debate sobre inclusão, integrando-o a uma perspectiva global de desenvolvimento humano e sustentável. No contexto da realidade brasileira, tal orientação desafia o sistema educacional a alinhar suas políticas e práticas aos princípios de equidade e respeito às diferenças, superando modelos excludentes ainda vigentes.

Para Rocha e Guimarães (2021, p. 63), “esses documentos atualizam o debate ao associar a inclusão educacional à justiça social, indicando que a escola deve ser repensada como um espaço de equidade e não apenas de integração”. Essa reflexão é fundamental, pois muitas instituições ainda se limitam à inserção física do aluno com deficiência, sem garantir condições reais de aprendizagem e participação. Assim, o pensamento dos autores convida a uma transformação pedagógica e cultural, em que o foco da educação inclusiva seja o reconhecimento e a valorização das singularidades de cada sujeito.

De acordo com Rocha e Guimarães (2021, p. 65),

A educação inclusiva está intrinsecamente relacionada à justiça social, pois questiona modelos educacionais excludentes e propõe a reorganização da escola a partir do reconhecimento das diferenças. Nessa perspectiva, a equidade substitui a lógica da homogeneização, permitindo que todos os alunos tenham garantidas condições reais de aprendizagem e participação, respeitando suas necessidades e potencialidades.

Na Educação Infantil, a inclusão assume caráter ainda mais fundamental, pois é nesse estágio que se constroem as bases para a aprendizagem futura. Segundo Plaisance (2015, p. 28), “incluir desde cedo significa oferecer oportunidades de equidade e reduzir desigualdades que tendem a se intensificar ao longo da escolaridade”. Essa perspectiva reforça que a exclusão precoce gera marcas profundas, enquanto a inserção em ambientes inclusivos possibilita trajetórias de desenvolvimento mais consistentes.

Para que a inclusão aconteça, é necessário compreender que a deficiência não deve ser

vista unicamente pela ótica da limitação, mas como uma forma singular de expressão e de participação no mundo. De acordo com Silva e Leite (2020, p. 89), “pensar em inclusão é deslocar o olhar do déficit individual para as barreiras impostas pelo ambiente escolar”. Essa análise mostra que cabe à instituição identificar e eliminar os obstáculos, sejam eles físicos, pedagógicos ou atitudinais, que comprometem a aprendizagem e a convivência.

O professor desempenha papel central como mediador do processo inclusivo. Segundo Nascimento e Prado (2022, p. 73), “a formação docente voltada para a diversidade é determinante para que os professores atuem de forma crítica e criativa diante das especificidades dos alunos”. Essa reflexão aponta que, sem investimento em formação inicial e continuada, o discurso inclusivo tende a não se efetivar, permanecendo como ideal distante da realidade escolar. A ausência de preparo adequado compromete não apenas o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas também a dinâmica coletiva da sala de aula, reforçando práticas excludentes e a fragmentação do ensino.

Para tanto, a escola deve assumir a diversidade como princípio pedagógico. De acordo com Mantoan (2015, p. 14), “a inclusão só será efetiva quando a escola reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção”. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a diversidade deve ser valorizada como parte natural do ambiente escolar, ainda que sua aplicação prática encontre dificuldades diante da ausência de políticas públicas consistentes.

## 2.2 A música como mediadora da inclusão e da aprendizagem na educação infantil

A música tem se consolidado como uma das linguagens artísticas mais potentes para promover a inclusão escolar, pois possibilita experiências coletivas e favorece a expressão de crianças com diferentes formas de aprendizagem. Para Delalande (2019, p. 45), “a musicalização não se restringe a uma prática estética, mas se configura como ferramenta pedagógica capaz de articular emoções, conhecimentos e interações sociais”. Nesse sentido, a música desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil, especialmente quando direcionada para contextos inclusivos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 36),

A Educação Infantil deve assegurar às crianças condições para que se desenvolvam de forma integral, considerando os aspectos físico, emocional, cognitivo, social e cultural, respeitando suas singularidades, ritmos e modos de aprender. A educação

inclusiva constitui-se como princípio estruturante dessa etapa, ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e ao garantir o direito de todas as crianças à participação, à aprendizagem e à convivência em ambientes educativos democráticos e acolhedores.

Segundo Oliveira (2020), o ato de cantar, tocar ou simplesmente escutar melodias possibilita às crianças vivências sensoriais que estimulam processos cognitivos e afetivos. Quando aplicada de forma intencional na Educação Infantil, a musicalização ultrapassa o caráter recreativo e se converte em estratégia pedagógica que auxilia a aprendizagem de conteúdos e a construção de vínculos sociais. Assim, a música assume papel transformador no cotidiano escolar.

A inclusão, de acordo com Mendes (2021), só se efetiva quando as práticas pedagógicas contemplam as necessidades de todos os estudantes, e a música, nesse cenário, apresenta-se como um recurso de mediação. Ela possibilita ao professor desenvolver atividades que respeitam o ritmo e a singularidade de cada criança, ampliando o repertório de experiências. Dessa forma, a música fortalece a interação entre pares e contribui para a quebra de barreiras atitudinais.

No contexto da Educação Infantil, a música atua como elemento integrador, permitindo que crianças com deficiência participem ativamente das atividades escolares. Fonseca (2019, p. 88) destaca que “a escuta e a produção musical possibilitam uma comunicação alternativa, especialmente para crianças que enfrentam dificuldades na linguagem verbal”. Nesse sentido, a música abre novos caminhos para a expressão e para o reconhecimento da identidade de cada aluno.

Para Dantas (2018), a musicalização contribui diretamente para a socialização ao promover momentos de cooperação e partilha entre as crianças. Cantar em grupo, realizar jogos rítmicos ou tocar instrumentos musicais proporciona um ambiente acolhedor que fortalece o sentimento de pertencimento. Essa vivência amplia a noção de coletividade e favorece a formação de valores relacionados ao respeito e à diversidade.

No campo da aprendizagem, a música também se mostra eficaz na potencialização da memória e da atenção. De acordo com Figueiredo (2019, p. 72), “as atividades musicais estimulam áreas cerebrais como o hipocampo, o córtex pré-frontal e o córtex temporal, associadas à retenção de informações e ao processamento auditivo”. A prática musical, seja por meio de canto, ritmo, movimento ou instrumentos, provoca a ativação simultânea dessas regiões, favorecendo a codificação, armazenamento e recuperação de informações.

Dessa forma, a musicalização auxilia alunos com e sem deficiência na aquisição de

novos conhecimentos, promovendo não apenas desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais e de interação. Assim, a música transcende o caráter artístico e se configura como uma estratégia pedagógica e cognitiva significativa, capaz de enriquecer a aprendizagem de forma inclusiva.

A música também possui potencial de estímulo motor. Atividades que envolvem ritmo, dança e percussão corporal favorecem a coordenação motora, como destaca Reis (2020, p. 59), ao afirmar que “o movimento corporal aliado ao som desperta conexões entre percepção e ação, estimulando o desenvolvimento motor global”. Crianças com deficiência motora podem se beneficiar de propostas que exploram sons corporais e movimentos simples, ampliando suas possibilidades de interação com o grupo.

Nesse sentido, a BNCC estabelece, no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, a habilidade EI02CG02, prevista para crianças de 1,7 a 3 anos: “Experimentar diferentes formas de movimentar o corpo, explorando ritmos, gestos e ações em brincadeiras, músicas e danças, ampliando as possibilidades expressivas do próprio corpo” (BRASIL, 2017, p. 46). Essa orientação evidencia que a musicalização pode atuar como mediadora para que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, desenvolvam habilidades motoras em consonância com práticas pedagógicas inclusivas.

Para Santos (2018), a prática pedagógica com música deve estar fundamentada em uma intencionalidade educativa que considere a diversidade presente na sala de aula. A improvisação musical, por exemplo, pode ser utilizada para estimular a criatividade e dar voz às crianças, permitindo que cada uma manifeste suas potencialidades. Essa abertura torna a música uma ferramenta inclusiva por natureza.

Em atividades musicais, a mediação docente é crucial. Conforme argumenta Teixeira (2019, p. 34), “o professor deve atuar como facilitador, oferecendo recursos, instrumentos e ambientes adequados para que todas as crianças participem”. Essa mediação não significa conduzir de forma rígida, mas possibilitar que a música seja vivida de maneira coletiva e democrática, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Além do impacto direto sobre a inclusão, a música favorece a aprendizagem interdisciplinar. Para Guimarães (2021), o ensino musical pode ser articulado a conteúdos de matemática, linguagem e ciências, tornando o processo de ensino mais significativo. Dessa forma, a musicalização não se restringe a um campo específico, mas dialoga com diferentes áreas do conhecimento.

A participação ativa em atividades musicais favorece a construção da autonomia. De acordo com Nascimento (2019), ao escolher instrumentos, criar letras ou improvisar melodias,

a criança exerce poder de decisão, desenvolvendo senso crítico e capacidade de iniciativa. Esse protagonismo é essencial no processo inclusivo, pois fortalece a percepção de cada criança como sujeito de direitos. No entanto, na prática pedagógica, ainda é comum observar propostas musicais centradas na reprodução de canções, sem abertura para a criatividade infantil. Isso revela uma incongruência entre o potencial transformador defendido pela literatura e as práticas ainda enraizadas em modelos tradicionais.

O impacto social da música também não pode ser desconsiderado. Como destaca Ribeiro (2020, p. 54), “as práticas musicais coletivas fortalecem laços comunitários e ampliam a rede de apoio das crianças com deficiência, envolvendo família e escola em um processo de corresponsabilidade”. Essa perspectiva dialoga diretamente com as demandas da realidade escolar, na qual a parceria com a família é determinante para a efetividade da inclusão. Contudo, muitas instituições ainda mantêm uma relação distante com os responsáveis, o que limita a construção dessa rede de apoio ampliada.

Outra contribuição significativa da música é o estímulo à linguagem. Para Andrade (2018, p. 39), “as canções infantis auxiliam na aquisição de vocabulário, no ritmo da fala e na construção de frases”. Para crianças com deficiência intelectual ou dificuldades de comunicação, esse recurso pode ser determinante no desenvolvimento da oralidade. Embora as escolas reconheçam esse potencial, muitas vezes restringem o uso da música apenas a momentos recreativos, deixando de explorar sua dimensão pedagógica no processo de alfabetização e letramento. Essa lacuna reforça a necessidade de maior intencionalidade didática por parte dos professores. No âmbito das políticas públicas, a inserção da música como recurso pedagógico ainda precisa ser fortalecida. Silva (2021) aponta que, apesar da obrigatoriedade da música na escola estabelecida pela Lei nº 11.769/2008, sua aplicação efetiva ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e à falta de recursos. Conforme o Art. 1º da referida lei, “a educação musical passa a integrar obrigatoriamente a grade curricular da Educação Básica, sendo oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, p. 1).

A análise da realidade mostra que essa lei, embora represente um avanço normativo, ainda não se consolidou plenamente na prática, revelando uma distância entre a legislação e o cotidiano escolar. Esse descompasso reafirma a urgência de investimentos contínuos em capacitação docente e infraestrutura, de modo que a musicalização cumpra seu papel como ferramenta pedagógica inclusiva e mediadora da aprendizagem.

## 2.3 Estratégias musicais para a inclusão de crianças com deficiência

A utilização da música como ferramenta pedagógica na inclusão de crianças com deficiência tem sido amplamente discutida na literatura educacional, destacando-se por sua relevância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Para que a musicalização seja, de fato, um instrumento efetivo de inclusão escolar, é imprescindível que os educadores conheçam e apliquem estratégias pedagógicas diversificadas, adaptadas às especificidades de cada criança.

Nesse sentido, Capellini e Rodrigues (2017) afirmam que as atividades musicais devem ser planejadas considerando as particularidades e potencialidades dos estudantes com deficiência, de modo que a inclusão não se restrinja à presença física em sala, mas se concretize na participação ativa e significativa nas práticas educativas. No entanto, observa-se que, na realidade da Educação Infantil, muitas instituições ainda carecem de recursos e de formação docente adequada, o que limita o uso pleno da música como mediadora do aprendizado e da interação social.

Assim, torna-se fundamental que as políticas públicas e as práticas pedagógicas caminhem em sintonia, assegurando que a música atue como um instrumento efetivo de inclusão e desenvolvimento integral. Uma das estratégias mais eficazes para promover a inclusão através da música consiste no uso de instrumentos simples, como tambores, chocalhos e xilofones. Segundo Penna (2012), tais instrumentos possibilitam a participação ativa de crianças com dificuldades motoras ou cognitivas, estimulando a coordenação motora, o engajamento e a expressão corporal. Além disso, o contato direto com os instrumentos proporciona uma aprendizagem sensorial significativa, especialmente para alunos com deficiência visual ou pertencentes ao espectro autista (TEA). Essa abordagem amplia as formas de expressão e comunicação, tornando o ambiente escolar mais acessível e estimulante para todos os estudantes.

Outra estratégia importante é a utilização de canções com letras repetitivas e melodias simples, que auxiliam na memorização e no aprendizado de conceitos básicos. De acordo com Kramer (2007), a repetição musical contribui para a fixação de informações e fortalece a comunicação entre os alunos, promovendo interações mais significativas e cooperativas dentro do espaço escolar. Assim, a música deixa de ser um mero recurso lúdico para assumir o papel de ferramenta pedagógica essencial no estímulo à memória, à atenção e à socialização. No contexto da Educação Infantil inclusiva, essa prática garante a participação de todos os alunos, independentemente de seu nível de desenvolvimento cognitivo, favorecendo o engajamento

coletivo e o sentimento de pertencimento.

A promoção da inclusão por meio da música também depende do envolvimento e da formação adequada dos professores. Cardoso (2019) destaca que a capacitação docente para o uso da música na Educação Infantil é essencial, uma vez que muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em incorporar a musicalização como recurso pedagógico inclusivo. Assim, a presença da música na escola, isoladamente, não assegura a inclusão; é imprescindível que o professor esteja preparado para adaptar atividades, instrumentos e repertórios às necessidades específicas de seus alunos.

A falta de formação continuada e de suporte institucional restringe o potencial da música como meio de aprendizagem e interação social, reforçando a urgência de políticas voltadas à formação pedagógica inclusiva. Entre as abordagens mais criativas no campo da musicalização inclusiva, destaca-se a utilização de histórias musicadas. Essa técnica, segundo Santos (2020), possibilita o envolvimento lúdico e interativo das crianças, especialmente daquelas com deficiência intelectual, contribuindo para a compreensão de conceitos abstratos, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da imaginação.

Ao unir narrativa e melodia, a história musicada transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência multissensorial, acessível e prazerosa. As novas tecnologias também têm desempenhado papel significativo na musicalização inclusiva. Conforme Gomes (2021), softwares e aplicativos de composição musical adaptados permitem que crianças com deficiência interajam com sons e ritmos de forma intuitiva, favorecendo a autonomia, a criatividade e o protagonismo no processo de aprendizagem. A incorporação desses recursos tecnológicos amplia as possibilidades pedagógicas, tornando a música uma linguagem ainda mais democrática e acessível no ambiente escolar.

Além disso, a construção de uma cultura escolar que valoriza a música como ferramenta inclusiva depende da sensibilização de toda a comunidade educativa. Martins e Silva (2018) afirmam que programas de conscientização sobre a importância da educação musical inclusiva podem contribuir para maior aceitação e integração dos alunos com deficiência. Tais iniciativas, que envolvem formação docente, oficinas, palestras e campanhas internas, estimulam o reconhecimento da música como instrumento de socialização, aprendizagem e valorização das diferenças.

A inserção da música na Educação Infantil inclusiva contribui para a consolidação de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e na valorização da singularidade de cada criança. A experiência musical compartilhada favorece a empatia, a cooperação e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e se expressar, fortalecendo os princípios da

educação inclusiva. Assim, a música se configura como um poderoso agente de transformação pedagógica e social, promovendo um ambiente educativo mais justo, acolhedor e sensível às necessidades de todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo analisar a musicalização como estratégia pedagógica para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A revisão bibliográfica evidenciou que a música, além do caráter lúdico, constitui-se como recurso integrador capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças, promovendo aprendizagens mais significativas e inclusivas.

Os resultados apontam que a musicalização melhora a comunicação, a concentração, a coordenação motora fina e grossa, a memória auditiva e a percepção rítmica, além de estimular a linguagem e o raciocínio lógico. Diversos autores destacam que o uso sistemático da música em sala de aula contribui para o fortalecimento da autoestima, autonomia e socialização, elementos essenciais para a inclusão escolar.

A literatura também evidencia que a musicalização favorece a interação entre crianças com e sem deficiência, ao criar um ambiente cooperativo e afetivo, onde a expressão artística serve como meio de superação de barreiras comunicacionais e emocionais. Tais práticas musicais estimulam valores de empatia, respeito e cooperação, promovendo o convívio com a diversidade desde a infância.

Outro achado relevante diz respeito ao papel da formação docente. Professores capacitados conseguem utilizar a música de forma intencional e planejada, adaptando atividades às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, o que torna a prática musical mais eficaz e inclusiva. Além disso, o planejamento pedagógico aliado a recursos acessíveis, como instrumentos adaptados, canções com conteúdos educativos e espaços adequados, amplia o alcance e o impacto dessas ações.

Verificou-se ainda que a participação da família é determinante para a continuidade das experiências musicais fora da escola, fortalecendo vínculos afetivos e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Apesar das limitações do estudo, de caráter bibliográfico, as evidências reunidas indicam de forma consistente que a musicalização é uma estratégia pedagógica eficaz para aprimorar habilidades cognitivas, comunicativas, motoras e socioemocionais, sendo, portanto, um instrumento relevante na construção de uma Educação Infantil inclusiva e equitativa. Recomenda-se que futuras pesquisas empíricas observem o

impacto da musicalização em contextos escolares reais, bem como investiguem práticas docentes e o uso de tecnologias assistivas na mediação musical, a fim de consolidar evidências sobre sua efetividade no processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Helena. **Música e linguagem na educação infantil**. São Paulo: Summus, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 nov. 2025.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-791224-norma-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2025.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação inclusiva e práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 349–364, 2017.

CARDOSO, André Luiz. **Música, empatia e convivência escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DANTAS, Heloísa. **A musicalização na infância**. São Paulo: Ática, 2018.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Neurociência e educação musical**. São Paulo: Cortez, 2019.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, Ana Paula. Tecnologias digitais e musicalização inclusiva. **Revista Educação e Tecnologia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55–70, 2021.

GUIMARÃES, Ana Cristina. **Interdisciplinaridade e ensino musical**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, José Carlos; MARQUES, Ana Beatriz. **Gestão escolar e inclusão: desafios e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

ROCHA, Fernanda Alves; GUIMARÃES, Lúcia Maria. **Educação inclusiva e justiça social**. São Paulo: Cortez, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial inclusiva: fundamentos e desafios**. São Paulo: Cortez, 2021.

NASCIMENTO, Cláudia Regina. **Autonomia infantil e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2019.

NASCIMENTO, Patrícia; PRADO, Luciana. Formação docente e diversidade na educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e25987, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educacionais e inclusão no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Silva. **Musicalização e aprendizagem na infância**. Curitiba: Appris, 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PLAISANCE, Éric. **Educação inclusiva: fundamentos e desafios**. São Paulo: Cortez, 2015.

REIS, Adriana. **Corpo, movimento e musicalidade na infância**. São Paulo: Cortez, 2020.

RIBEIRO, Marcos Antônio. Música, escola e família: práticas coletivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e020015, 2020.

SANTOS, Ana Lúcia. **Histórias musicadas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423–1432, set./dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, João Pedro; LEITE, Maria Helena. **Barreiras educacionais e inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

SILVA, João Pedro; ROCHA, Fernanda Alves. **Formação docente e inclusão: desafios contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.



## **CAPÍTULOS 2- APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SAMARA DOS SANTOS SOUSA SILVA**

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso-Facsu.

samaratcharles2018@gmail.com

**VANESSA DE LIMA VICENTE**

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Como objetivos específicos elencamos compreender os benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, especialmente na comunicação e linguagem; examinar como o brincar fortalece os vínculos sociais e afetivos no ambiente escolar; e identificar práticas pedagógicas eficazes que utilizem recursos lúdicos como caminho de inclusão. A pesquisa se justifica pela necessidade acadêmica de fortalecer discussões sobre práticas lúdicas inclusivas e pela relevância social de promover ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral de crianças com TEA por meio do brincar. Por meio de uma revisão bibliográfica do tipo integrativa, baseada em autores como Magalhães e Acioli (2020), foram abordados aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e sensorio-motor das crianças, assim como a importância da formação docente para a mediação de práticas lúdicas inclusivas. A pesquisa evidencia que atividades lúdicas planejadas e mediadas por professores capacitados podem promover a comunicação, a interação social, a criatividade e a autonomia das crianças autistas. Além disso, demonstra que a inclusão efetiva depende da criação de ambientes acolhedores, do uso de recursos adaptados e da valorização do brincar como estratégia pedagógica.

**Palavras-chave:** Autismo. Educação Infantil. Inclusão. Ludicidade.

**ABSTRACT:** The present study aimed to analyze the contributions of playfulness to the development and learning of children with autism spectrum disorder (ASD) in Early Childhood Education. Our specific objectives include understanding the benefits of play activities for cognitive development, especially in communication and language; examining how play strengthens social and emotional bonds in the school environment; and identifying effective pedagogical practices that use play resources as a path to inclusion. The research is justified by the academic need to strengthen discussions on inclusive playful practices and by the social relevance of promoting environments that support the integral development of children with ASD through play. Through an integrative literature review based on authors such as Magalhães and Acioli (2020), aspects related to cognitive, social, emotional, and sensorimotor development were addressed, as well as the importance of teacher training for the mediation of inclusive playful practices.

**Keywords:** Autism. Early Childhood Education. Inclusion. Playfulness.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento integral da criança, sendo nesse período que se estabelecem experiências fundamentais para a formação social, cognitiva e emocional. Nesse sentido, quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo demanda maior atenção por parte dos educadores, visto que suas necessidades específicas exigem práticas pedagógicas adaptadas e planejadas.

Diante desse cenário, a escola deve buscar estratégias capazes de favorecer a inclusão, possibilitando que essas crianças tenham acesso a experiências significativas de aprendizado. Entre os recursos disponíveis, a ludicidade ocupa lugar de destaque. Brincadeiras, jogos, dramatizações e demais atividades lúdicas não se limitam ao simples entretenimento: representam um caminho essencial para que a criança explore o mundo, se expresse, desenvolva habilidades cognitivas e estabeleça vínculos afetivos. Para aquelas que apresentam dificuldades de interação social, comunicação e linguagem, como é o caso das crianças autistas, o brincar pode funcionar como ponte facilitadora para a aprendizagem e para a convivência escolar.

Ante o exposto, coloca-se a questão central que norteia esta pesquisa: como as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças autistas na Educação Infantil, promovendo sua inclusão e aprendizado de forma efetiva? Para responder a essa indagação, o estudo busca analisar as contribuições do lúdico no processo educativo, considerando tanto os aspectos teóricos quanto as práticas apontadas na literatura especializada.

O objetivo geral consiste em analisar de que forma a ludicidade pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA na Educação Infantil. Como desdobramentos, destacam-se três metas: compreender os benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, especialmente na comunicação e linguagem; examinar como o brincar fortalece os vínculos sociais e afetivos no ambiente escolar; e identificar práticas pedagógicas eficazes que utilizem recursos lúdicos como caminho de inclusão.

A justificativa para este estudo está ligada à necessidade de refletir sobre alternativas metodológicas que atendam, de fato, às especificidades das crianças autistas. As práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes centradas na repetição e na transmissão de conteúdos, não contemplam plenamente a diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, a ludicidade apresenta-se como recurso fundamental, pois cria condições para que a criança aprenda de modo ativo, explorando suas potencialidades de forma criativa.

A presente pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem bibliográfica qualitativa, e de natureza básica, com o objetivo de compreender as contribuições do lúdico

para o desenvolvimento e aprendizado de crianças com TEA na Educação Infantil. A investigação não envolveu pesquisa de campo, entrevistas ou observações diretas, sendo construída exclusivamente a partir de uma revisão de literatura. O levantamento bibliográfico será desenvolvido com base em produções acadêmicas atuais, incluindo artigos, dissertações, teses e livros disponíveis em plataformas como Google Acadêmico e SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Entre os autores que embasam este estudo, destacam-se Magalhães e Acioli (2020); Azevedo (2023); Pereira (2023); Cunha (2021) e Carvalho (2022), que tratam da ludicidade como instrumento de inclusão e da necessidade de formação docente para o atendimento às especificidades da Educação Infantil. A estrutura do trabalho será organizada da seguinte forma: a Introdução apresentará a temática, a justificativa, os objetivos e a relevância social e pedagógica da pesquisa. Logo em seguida, o capítulo acerca da Metodologia em que descreve o tipo de pesquisa, as etapas do levantamento bibliográfico e os critérios de seleção das fontes.

Por seguinte, o Referencial teórico abordará a ludicidade na Educação Infantil, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral. O texto será finalizado com as considerações finais, nas quais serão apresentadas as reflexões construídas a partir da análise dos estudos, destacando as contribuições do lúdico para a inclusão e aprendizagem das crianças com TEA.

## **1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada em autores que discutem a importância do rigor metodológico na produção científica. Segundo Lakatos e Marconi (2021, p. 13):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, permitindo ao pesquisador um aprofundamento teórico sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa oferece subsídios que ampliam o conhecimento prévio, estruturam a fundamentação teórica e favorecem a compreensão crítica das informações já produzidas na área.

Dito isso, os estudos mostram que esse tipo de pesquisa utiliza materiais que já foram escritos e publicados, possibilitando ao pesquisador conhecer mais profundamente o tema estudado. Ajudando a ampliar conhecimentos que já se tinha, organiza a base teórica do trabalho e permite analisar de forma crítica o que outros autores já discutiram sobre o assunto. Assim, o pesquisador constrói uma compreensão mais sólida e bem fundamentada.

Gil (2021) complementa que a abordagem qualitativa favorece a interpretação dos fenômenos sociais e educacionais a partir de significados e experiências, priorizando a compreensão dos contextos e das relações humanas. De acordo com Severino (2018), esse tipo de investigação possibilita a construção de um conhecimento sistematizado a partir da análise crítica de produções acadêmicas, contribuindo para a formação de uma base teórica sólida e reflexiva.

Assim, a escolha dessa metodologia justifica-se por oferecer subsídios teóricos consistentes à discussão sobre o papel do brincar na inclusão de crianças com TEA, permitindo uma leitura analítica das contribuições de diferentes pesquisadores e uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

Para a realização desta pesquisa, foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico e o SciELO (Scientific Electronic Library Online). O recorte temporal abrangeu o período de 2018 a 2024, priorizando estudos recentes que abordam a ludicidade e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Foram selecionadas publicações em língua portuguesa, por estarem mais alinhadas ao contexto educacional brasileiro. Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos, dissertações e livros que tratassem diretamente da relação entre ludicidade, desenvolvimento infantil e práticas inclusivas. Foram excluídos materiais duplicados, trabalhos sem fundamentação teórica consistente ou que não apresentassem relação direta com a temática proposta. Após a triagem e leitura dos resumos, 19 materiais foram selecionados para compor o referencial teórico da pesquisa.

## **2 LUDICIDADE E AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A ludicidade é um aspecto essencial no processo educativo da criança, especialmente na Educação Infantil, por promover a aprendizagem significativa por meio do brincar. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as práticas lúdicas ganham ainda mais importância, considerando suas particularidades cognitivas, sociais e emocionais. Neste sentido, esta pesquisa propõe discutir as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento de crianças autistas, com base em aportes teóricos contemporâneos.

A ludicidade pode ser compreendida como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, pois envolve o prazer de criar, agir e aprender. Conforme Azevedo (2020), o lúdico constitui uma forma de expressão que permite à criança envolver-se profundamente com a experiência vivida, articulando emoções, imaginação e ação. Dessa forma, o brincar ultrapassa

o simples entretenimento, configurando-se como um modo significativo de interação da criança com o mundo.

Nesse sentido, Pereira (2023) destaca que o lúdico funciona como um recurso pedagógico que potencializa o desenvolvimento integral, favorecendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. As atividades lúdicas estimulam processos mentais importantes para a aprendizagem e contribuem para a socialização, a comunicação e o equilíbrio emocional.

Magalhães e Acioli (2020) reforçam que o brincar integra corpo, mente e emoções, fortalecendo a autonomia e a participação ativa da criança no processo educativo. Assim, a ludicidade deve ser planejada de forma intencional, de modo que não se reduza a atividades isoladas, mas componha um conjunto articulado de experiências significativas.

Desse modo, o brincar configura-se como prática educativa que promove o desenvolvimento integral da criança e deve ser compreendido como linguagem própria da infância, por meio da qual a criança elabora experiências, sentimentos e compreensões sobre o mundo.

No entanto, cabe destacar que muitos ambientes educacionais ainda não oferecem condições adequadas para práticas lúdicas, seja pela falta de formação docente ou pela pressão por resultados imediatos. Assim, a proposta de Azevedo exige mudanças estruturais e pedagógicas.

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2023) destaca que o lúdico funciona como um recurso pedagógico que potencializa o desenvolvimento integral, favorecendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A contribuição de Pereira amplia a discussão ao situar o lúdico como elemento central na aprendizagem, reconhecendo seu impacto não só no raciocínio lógico, mas também na socialização e no equilíbrio emocional da criança.

Além disso, Magalhães e Acioli (2020) afirmam que as atividades lúdicas promovem experiências que integram o corpo, a mente e as emoções, fortalecendo a autonomia e a participação ativa da criança no processo educativo. Essa perspectiva é relevante porque evidencia que o brincar não é apenas um meio para alcançar objetivos pedagógicos, mas uma forma ampla de vivência que fortalece a autonomia infantil. A visão dos autores coloca a criança como protagonista do aprendizado. Entretanto, esse modelo demanda planejamento intencional por parte do professor, para que o lúdico não seja reduzido a atividades soltas, mas organizado de forma a dar sentido e continuidade às aprendizagens.

Desse modo, a ludicidade não é apenas uma forma de entretenimento na infância, mas uma prática educativa que promove o desenvolvimento integral da criança. Segundo Magalhães e Acioli (2020), o brincar é uma linguagem natural da infância e constitui um espaço simbólico

onde a criança elabora suas experiências, sentimentos e compreensões sobre o mundo. É importante esclarecer o conceito de autismo, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, dificuldades de interação social e comportamentos repetitivos ou restritos.

Segundo o DSM-5 (2014), esses sintomas podem se manifestar de forma leve, moderada ou severa, variando conforme o nível de suporte necessário. De forma sucinta, o nível 1 (leve) caracteriza-se por indivíduos que necessitam de apoio mínimo, apresentando dificuldades perceptíveis na comunicação social e certa rigidez comportamental, mas que conseguem funcionar de modo relativamente independente em contextos estruturados.

O nível 2 (moderado) envolve a necessidade de apoio substancial, pois as dificuldades de interação social e os comportamentos restritos e repetitivos são mais evidentes, interferindo nas relações cotidianas e na adaptação escolar. Já o nível 3 (severo) exige apoio muito substancial, uma vez que há déficits graves na comunicação verbal e não verbal, limitação significativa na flexibilidade cognitiva e comportamental e alta dependência de suporte para as atividades diárias e interações sociais (APA, 2014).

Essa classificação é importante porque orienta intervenções mais precisas e individualizadas. No entanto, é essencial não reduzir a criança ao nível diagnóstico, evitando visões deterministas. A categorização deve servir como guia, mas sempre considerando a singularidade e o potencial de cada aluno.

Essa classificação é relevante para a prática educacional, pois permite ao professor compreender as especificidades de cada criança e adaptar estratégias pedagógicas e recursos de forma mais eficaz, promovendo inclusão e desenvolvimento de acordo com as necessidades individuais. A afirmação reforça a responsabilidade docente na elaboração de práticas inclusivas. Contudo, é preciso garantir formação continuada para que o professor saiba realmente interpretar o diagnóstico. Sem esse suporte, a adequação pedagógica pode se tornar superficial ou inadequada.

O autismo é considerado um espectro exatamente por essa diversidade de manifestações, podendo incluir desde crianças verbais com alto funcionamento até aquelas com sérias limitações cognitivas e sensoriais. Azevedo (2023) afirma que o diagnóstico precoce e as intervenções adequadas são fundamentais para estimular o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e emocionais da criança com autismo. O autor destaca corretamente o valor do diagnóstico precoce, mas sua efetividade depende do acesso a serviços especializados, ainda desigual no Brasil.

Além disso, intervenções precisam respeitar o ritmo de cada criança para evitar práticas

invasivas. Assim, o diagnóstico é um ponto de partida, não uma solução isolada. Na Educação Infantil, a presença de alunos com TEA desafia e, ao mesmo tempo, enriquece o contexto escolar, exigindo práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às suas necessidades. Entre as dificuldades mais comuns estão a linguagem verbal limitada, resistência a mudanças, sensibilidade sensorial e dificuldade para manter contato visual ou brincar com os colegas.

Magalhães e Aciolli (2020) destacam que é essencial a criação de um ambiente acolhedor, com atividades planejadas que respeitem os limites e potencializem as capacidades da criança autista. Concorda-se com os autores, pois um ambiente inclusivo e afetivo é fundamental para o desenvolvimento global da criança com TEA. O acolhimento emocional e a adaptação das atividades favorecem a autonomia e a interação social, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Para Pereira (2023), a inclusão efetiva só acontece quando há formação continuada dos professores, uso de estratégias lúdicas e um trabalho colaborativo entre família e escola. A análise do autor é pertinente, pois a formação docente contínua e a parceria com a família fortalecem o processo inclusivo. Concorda-se que o uso de práticas lúdicas amplia o engajamento da criança e promove uma aprendizagem integrada, centrada no afeto e na cooperação.

Além dos benefícios cognitivos e comunicacionais, as atividades lúdicas também favorecem a construção de vínculos afetivos e sociais. O brincar em grupo estimula a criança a observar, imitar, negociar e colaborar com os colegas, habilidades fundamentais para a socialização. Magalhães e Aciolli (2020) destacam que o ambiente lúdico proporciona experiências de convivência que, embora desafiadoras para o público autista, tornam-se mais acessíveis por meio do jogo e da brincadeira. Azevedo (2023, p. 107) complementa dizendo:

Através do brincar as crianças vão se desenvolvendo, conhecendo a si própria, descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. A brincadeira é uma atividade essencial na Educação Infantil, na qual a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao educador e aos seus colegas como é o seu mundo. Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação como objeto não depende da natureza do objeto, mas a função que a criança lhe atribui.

A literatura aponta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela se conheça, explore o mundo, se comunique e se insira socialmente. Na Educação Infantil, a brincadeira é uma forma de expressão que revela sentimentos, ideias e conflitos, sendo um meio essencial de aprendizagem. Essa aproximação entre as crianças possibilita não só o desenvolvimento de competências sociais, mas também

promove uma cultura de respeito à diversidade. A interação entre pares com diferentes níveis de desenvolvimento enriquece a vivência escolar e contribui para um ambiente mais inclusivo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, “o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem na Educação Infantil” (BNCC, 2018, p. 35). Essa diretriz confirma que o lúdico não é um “extra”, mas um eixo obrigatório para o processo educativo. Todavia, muitas instituições ainda tratam o brincar como momento secundário, revelando uma lacuna entre o prescrito e o praticado. A análise sugere a urgência de reorganização curricular que contemple o brincar como linguagem estruturante.

Os direitos de aprendizagem previstos na BNCC dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), que assegura, em seu artigo 58, o atendimento educacional especializado. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), art. 28, também determina que sistemas educacionais inclusivos garantam acessibilidade pedagógica e participação plena. A presença desses dispositivos legais demonstra que a inclusão não é uma escolha, mas uma obrigação ética e jurídica. No entanto, sua efetivação requer condições reais de trabalho, incluindo acessibilidade, planejamento colaborativo e apoio institucional. Dessa forma, a legislação orienta, mas cabe à escola concretizar a inclusão no cotidiano.

## 2.1 O brincar como instrumento pedagógico e terapêutico

O brincar é reconhecido como recurso pedagógico e terapêutico no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Abordagens como a Terapia Ocupacional, o modelo TEACCH e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) utilizam atividades lúdicas estruturadas para promover desenvolvimento cognitivo, comunicação funcional e autonomia. Oliveira e Santos (2022) destacam que o brincar dirigido permite organizar estímulos, reduzir sobrecargas sensoriais e favorecer a participação ativa da criança. No entanto, a estruturação não deve eliminar o caráter prazeroso do brincar, que sustenta sua eficácia.

Nesse sentido, o brincar atua como mediador entre a criança e o mundo, ampliando sua capacidade de expressão, participação e construção de vínculos, desde que haja planejamento intencional e profissionais capacitados para sua aplicação. Pereira (2023, p. 54) afirma que “o uso de recursos visuais, jogos estruturados, materiais concretos e aplicativos lúdicos potencializa tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento terapêutico de crianças com TEA.” A autora reforça a importância da multimodalidade, algo indispensável para crianças com comunicação reduzida. Porém, o excesso de recursos digitais pode gerar dependência e reduzir a interação humana, exigindo equilíbrio na aplicação.

O modelo TEACCH, amplamente utilizado em intervenções no TEA, também valoriza o brincar estruturado como via de aprendizagem. Costa e Benício (2023) explicam que a previsibilidade das atividades lúdicas com rotinas visuais, passos organizados e objetivos claros, favorece a compreensão de regras sociais e acadêmicas. Essa abordagem demonstra que estrutura e ludicidade não são opostos, mas complementares. No entanto, o modelo ainda enfrenta resistência em escolas pouco habituadas a rotinas claras, revelando um descompasso entre teoria e prática. Oliveira e Cordeiro (2024, p. 109) afirmam:

As intervenções lúdicas planejadas com intencionalidade pedagógica ou terapêutica constituem oportunidades para que a criança com TEA desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada. Em ambientes estruturados, o brincar funciona como um mediador entre a criança e o mundo, ampliando sua capacidade de expressão, participação e construção de vínculos.

O trecho evidencia que o brincar opera como eixo central da inclusão, mas também expõe a necessidade de espaços adequados e profissionais capacitados. A lacuna entre ideal e real é significativa, sobretudo em escolas sem suporte especializado ou infraestrutura sensorial. No campo pedagógico, o brincar se apresenta como linguagem de aprendizagem.

Ribeiro e Leme (2021) destacam que atividades lúdicas favorecem organização do pensamento, ampliação da linguagem e construção de conceitos matemáticos e espaciais. As contribuições são significativas, mas mostram apenas parte do desafio. A prática pedagógica ainda tende a privilegiar métodos tradicionais, dificultando o uso consistente do brincar como ferramenta cognitiva, especialmente no TEA. Fernandes (2019) ressalta que brincadeiras em grupo fortalecem cooperação e compreensão de regras sociais, competências frequentemente comprometidas no TEA.

Embora o brincar coletivo seja potente, ele pode gerar sobrecarga sensorial para algumas crianças, o que exige planejamento cuidadoso e compreensão do perfil individual. Schmidt e Bosa (2017) apontam que jogos digitais e recursos visuais favorecem comunicação funcional, especialmente para crianças não verbais. O recurso é importante, mas não substitui a interação humana, que é a base do brincar pedagógico e terapêutico. Assim, a tecnologia precisa ser usada como suporte, nunca como eixo central.

A análise dos autores demonstra que o brincar atua não apenas como instrumento pedagógico, mas como intervenção terapêutica capaz de transformar o desenvolvimento da criança com TEA. Essa dupla função exige que escola e serviços terapêuticos dialoguem mais intensamente, evitando o isolamento entre práticas que deveriam ser complementares.

Observa-se, também, que o brincar precisa ser planejado com intencionalidade, mas sem

perder sua essência lúdica. Atividades excessivamente estruturadas podem comprometer o potencial imaginativo, enquanto propostas livres demais podem gerar desorganização. O equilíbrio é um desafio contínuo que demanda sensibilidade profissional.

Por fim, torna-se evidente que o brincar terapêutico e pedagógico ainda enfrenta limitações práticas, como falta de formação docente, ausência de infraestrutura sensorial e resistência institucional. Essas lacunas justificam e fortalecem a relevância deste estudo, que busca compreender como a ludicidade pode promover inclusão e desenvolvimento.

O brincar revela-se um instrumento central tanto na intervenção pedagógica quanto terapêutica no TEA, articulando o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. Os autores evidenciam que práticas lúdicas estruturadas ampliam comunicação, autonomia e engajamento, sobretudo quando associadas a modelos como ABA, TEACCH e Terapia Ocupacional.

Não obstante, a aplicação ainda encontra entraves no cotidiano escolar, como falta de infraestrutura, formação insuficiente e ausência de articulação entre escola e serviços terapêuticos. Observa-se que alguns pontos permanecem insuficientemente discutidos sobre como integrar efetivamente abordagens pedagógicas e clínicas. Portanto, compreender o brincar como recurso híbrido – pedagógico e terapêutico – é fundamental para avançar na inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

## 2.2 Estratégias lúdicas para a inclusão e aprendizagem

A adaptação das atividades pedagógicas constitui-se como um dos principais caminhos para assegurar a participação ativa e o desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. As adaptações devem considerar o nível de desenvolvimento, os interesses, as formas de comunicação e o ritmo de aprendizagem, preservando o caráter lúdico que caracteriza o cotidiano da infância. Assim, adaptar não significa reduzir exigências, mas reorganizar caminhos para que o aluno participe de forma significativa.

Segundo Oliveira (2022, p. 41), “as adaptações curriculares não consistem em reduzir o conteúdo, mas em diversificar meios de acesso e expressão da aprendizagem.” Isso desloca a ideia de adaptação como simplificação, revelando sua essência inclusiva. Entretanto, na prática, muitas escolas ainda confundem adaptação com facilitação excessiva, o que empobrece o processo educativo. BNCC apresenta a centralidade do lúdico no currículo e destaca a responsabilidade do professor em garantir experiências diversificadas. Apesar disso, observa-

se que as práticas escolares ainda priorizam tarefas padronizadas, demonstrando um descompasso entre a normativa e o cotidiano pedagógico.

Nesse cenário, o lúdico adaptado torna-se um mediador entre a criança e o conhecimento. Azevedo (2023) aponta que jogos estruturados, materiais visuais, agendas sensoriais e situações lúdicas planejadas ampliam o engajamento da criança com TEA, favorecendo comunicação funcional e autonomia. Mediante a citação, ainda é possível notar a ausência de formação específica dificulta que professores implementem tais estratégias de forma consistente, revelando uma importante lacuna nas práticas educativas.

Magalhães e Acioli (2020, p. 214) explicam que “as atividades lúdicas adaptadas contribuem para que a criança com TEA compreenda regras, organize comportamentos e amplie sua participação social.” A análise das autoras mostra que o brincar favorece tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais, reforçando seu papel no desenvolvimento integral. Porém, para que isso ocorra, a escola precisa oferecer condições materiais e organizacionais, o que ainda não é realidade na maior parte das redes públicas.

Além disso, Pereira (2023) destaca que o uso de pictogramas, materiais concretos, aplicativos educativos e jogos interativos pode facilitar a expressão de crianças não verbais, permitindo que elas participem de atividades coletivas. A pesquisadora evidencia a importância da multimodalidade na comunicação, elemento essencial para a inclusão de crianças autistas. No entanto, o uso desses recursos exige planejamento e monitoramento, evitando sua aplicação mecânica ou descontextualizada.

Ribeiro e Leme (2021) acrescentam que práticas lúdicas bem estruturadas favorecem atenção conjunta, regulação emocional e construção de conceitos abstratos, sendo elementos essenciais do processo de alfabetização e numeramento. Com isso, percebe-se que o brincar, quando intencional, não se limita ao desenvolvimento social, mas alcança dimensões cognitivas complexas. Entretanto, muitas escolas ainda utilizam atividades lúdicas apenas como “intervalo” didático, sem relação com metas pedagógicas.

Desse modo, adaptar atividades lúdicas significa criar caminhos reais para que a criança autista participe, compreenda e se expresse, reafirmando seu direito de aprender em igualdade de condições. As adaptações não são complementos, mas parte essencial da prática pedagógica inclusiva. O conjunto dos autores contemporâneos evidencia que adaptações pedagógicas baseadas no lúdico ampliam participação, comunicação e construção do conhecimento por crianças com TEA.

Embora a BNCC e estudos recentes reforcem a centralidade do brincar adaptado, a prática escolar ainda mostra fragilidades, especialmente relacionadas à formação docente e à

disponibilidade de recursos. O diálogo entre perspectivas terapêuticas e pedagógicas amplia a eficácia das intervenções. No entanto, permanece necessária uma integração mais efetiva entre práticas lúdicas planejadas e objetivos curriculares. Assim, adaptar atividades não é opcional: é condição para garantir o direito à aprendizagem significativa e inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A revisão bibliográfica demonstrou que o brincar, quando planejado e mediado, favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de ampliar a comunicação, a autonomia e os vínculos afetivos. Evidenciou-se que práticas lúdicas estruturadas constituem estratégia pedagógica central para a inclusão, permitindo que crianças com TEA participem de forma significativa do cotidiano escolar. O papel do professor como mediador sensível e intencional mostrou-se determinante para o sucesso dessas práticas.

Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico do estudo. Sugere-se que pesquisas futuras realizem investigações empíricas que avaliem a aplicação das práticas lúdicas em contextos reais, ampliando a compreensão sobre sua eficácia e contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas. A revisão bibliográfica permitiu compreender como o brincar, quando mediado e planejado, atua no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, evidenciando a importância de práticas estruturadas e inclusivas. Também foi possível identificar metodologias lúdicas eficazes e analisar o papel do professor como mediador sensível e intencional, o que confirma o alcance dos objetivos propostos.

Os resultados encontrados apontam que atividades lúdicas planejadas contribuem significativamente para o avanço da comunicação, da linguagem, da interação social e da autonomia das crianças com TEA. A literatura mostra que o brincar se configura como recurso estratégico ao integrar movimento, imaginação, emoção e aprendizagem, possibilitando experiências completas e significativas. Além disso, os achados reforçam que a ludicidade favorece vínculos afetivos, amplia repertórios comportamentais e cria oportunidades reais de participação e pertencimento no ambiente escolar.

## **REFERÊNCIAS**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Jeferson Lopes; et al. O lúdico e suas contribuições na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão integrativa. **Revista Saúde UNIFAN**, v. 3, n. 2, p. 39–50, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

CARVALHO, Juliana Batista de. Educação Inclusiva e Autismo: estratégias para a mediação pedagógica na Educação Infantil. **Revista Práxis Docente**, v. 9, n. 3, p. 112–129, 2022. Disponível em: <https://revistapraxisdocente.com.br/artigo2022>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAVALCANTE, Antônio Wadan Gomes; CAPISTRANO, Cristiana. Entre o brincar e o aprender: a importância da ludicidade na inclusão do aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, p. 174–184, 2024.

CUNHA, Maria Eduarda Ribeiro. **Práticas inclusivas na Educação Infantil: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2021.

FERNANDES, Tereza Rebouças. **Interações sociais e desenvolvimento na Educação Infantil inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MAGALHÃES, Milena Silva; ACIOLI, Adenize Costa. O professor e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA nas salas de Educação Infantil do município de Arapiraca-AL. **Educação e (Trans)formação**, p. 20–35, 2020.

OLIVEIRA, Patrícia Aparecida; CORDEIRO, Elaine Silva. **Ludicidade e linguagem no desenvolvimento de crianças autistas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

OLIVEIRA, Rodrigo Alves. **Adaptações curriculares na Educação Infantil inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2022.

PEREIRA, Diego Antônio de Souza; FREITAS, L. C.; SILVA, J. A. A contribuição da ludicidade no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. **Revista Saberes Educacionais**, v. 5, n. 2, p. 792–793, 2023.

RIBEIRO, Maria Helena; LEME, Carla Regina. Processos cognitivos e ludicidade na Educação Infantil inclusiva. **Infância e Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 80–98, 2021.

SCHMIDT, Carina; BOSA, Cleonice. Jogos digitais e comunicação no autismo infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 45–59, 2017.

## **CAPÍTULO 3- MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: UM ESTUDO EM EXTREMOZ-RN**

**RODRIGO ALBERTO VIEIRA**

Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso - FACSU

rodrigoalbertovieirav@gmail.com

**VANESSA DE LIMA VICENTE**

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo geral investigar os fatores que influenciam a motivação e a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), avaliando práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento escolar na Escola Municipal Coronel José Franco Ribeiro, em Extremoz/RN. Os objetivos específicos incluem: descrever o perfil sociodemográfico dos alunos; identificar fatores internos (autoestima, expectativas) e externos (transporte, jornada de trabalho, apoio familiar) que interferem na permanência; analisar o papel do professor e das práticas pedagógicas no fortalecimento da motivação; e propor recomendações pedagógicas e políticas públicas pautadas nas evidências coletadas. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, utilizando questionários abertos e observações em sala de aula. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise temática, revelando categorias como motivação, permanência e práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a motivação está relacionada ao desejo de superação pessoal, à busca por melhores condições de vida e ao apoio familiar. Em contrapartida, fatores como jornadas de trabalho extensas, responsabilidades domésticas e falta de transporte dificultam a permanência escolar. O papel do professor, aliado a metodologias acolhedoras e flexíveis, mostrou-se essencial para o engajamento dos alunos. Conclui-se que a valorização das trajetórias individuais e o fortalecimento de vínculos afetivos são fundamentais para a continuidade dos estudos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos – EJA. Inclusão. Motivação. Permanência escolar. Práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** This study aims to investigate the factors that influence student motivation and retention in Youth and Adult Education (YAE), evaluating pedagogical practices that foster school engagement at Escola Municipal Coronel José Franco Ribeiro, in Extremoz/RN, Brazil. The specific objectives include: describing the students' sociodemographic profile; identifying internal factors (self-esteem, expectations) and external ones (transportation, work schedule, family support) that affect retention; analyzing the role of teachers and pedagogical practices in strengthening motivation; and proposing pedagogical and public policy recommendations based on the collected evidence. The research followed a qualitative approach, using open-ended questionnaires and classroom observations. Data were analyzed through thematic content analysis, revealing categories such as motivation, retention, and pedagogical practices. The findings show that motivation is linked to personal growth, the pursuit of better living conditions, and family support. Conversely, long working hours, domestic responsibilities, and lack of transportation hinder school retention. The teacher's role, combined with inclusive and flexible methodologies, proved essential for student engagement. It is concluded that valuing individual life trajectories and strengthening affective bonds are key to ensuring continuity in education.

**Keywords:** Inclusion. Motivation. Pedagogical practices. School retention. Youth and Adult Education – YAE.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é reconhecida como um direito fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Representa uma oportunidade de inclusão educacional para pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. Essa modalidade de ensino contribui diretamente para a promoção da cidadania, da dignidade humana e da inserção social e profissional dos estudantes. No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, a EJA ainda enfrenta desafios significativos, sendo a evasão escolar um dos principais.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2024), cerca de 8,9 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, tendo abandonado a escola ou nunca a frequentado. Entre os principais motivos estão a necessidade de trabalhar (42%) e a falta de interesse (25,1%), o que evidencia a urgência de compreender os fatores que influenciam a permanência dos estudantes na EJA e de desenvolver estratégias que favoreçam seu engajamento.

Diante desse cenário, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como fatores pessoais, institucionais e contextuais influenciam a motivação e a permanência dos estudantes na EJA da Escola Municipal Coronel José Franco Ribeiro? O objetivo geral é investigar os fatores que influenciam a motivação e a permanência dos estudantes na EJA e avaliar práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento escolar, propondo recomendações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação e para a redução da evasão nessa modalidade.

De forma complementar, busca-se descrever o perfil sociodemográfico dos alunos participantes quanto à idade, trabalho, renda e escolaridade anterior; identificar fatores internos, como autoestima e expectativas, e externos, como transporte, jornada de trabalho e apoio familiar, que interferem na permanência; analisar o papel do professor e das práticas pedagógicas no fortalecimento da motivação; e propor recomendações pedagógicas e políticas públicas pautadas nas evidências coletadas. A relevância social e acadêmica deste estudo reside na possibilidade de contribuir para o fortalecimento da inclusão educacional, ampliar a qualidade do ensino na EJA e assegurar a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados empíricos, foram utilizados instrumentos qualitativos, como questionários abertos e observações em sala de aula, aplicados a estudantes e professores da Escola Municipal Coronel José Franco Ribeiro, localizada no município de Extremoz/RN. Os

dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre motivação, permanência escolar e práticas pedagógicas inclusivas, buscando compreender como esses fatores influenciam o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Este trabalho está organizado em cinco seções principais. A primeira apresenta a introdução, com o tema, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. A segunda seção traz a revisão bibliográfica, abordando os conceitos centrais sobre a EJA, motivação e permanência escolar. Na terceira, são descritos os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção contempla os resultados e a discussão dos dados coletados. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, com as conclusões e recomendações decorrentes da pesquisa.

## **1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade voltada a pessoas que não tiveram acesso ou não conseguiram dar continuidade aos estudos na idade adequada. Está diretamente relacionada ao direito à educação como princípio de cidadania e inclusão, sendo fundamental para reduzir desigualdades sociais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 37, asseguram a oferta da educação para jovens e adultos, garantindo oportunidades de aprendizagem que respeitem as especificidades desse público.

Apesar dessas garantias, persistem lacunas significativas, como a oferta insuficiente de vagas, a ausência de políticas públicas contínuas, a precariedade das condições de ensino e a escassez de formação docente específica para atuar com essa modalidade. Estudos como os de Catelli Jr., Haddad e Ribeiro (2014) apontam que tais fatores comprometem a efetividade da EJA como política emancipadora, exigindo ações mais estruturadas e atualizadas. Nesse sentido, torna-se necessário investigar como essas fragilidades se manifestam em diferentes contextos regionais e quais estratégias podem ser aplicadas para reduzir desigualdades locais.

Historicamente, as iniciativas de alfabetização de adultos remontam ao período colonial, com ações filantrópicas e religiosas. A partir da década de 1960, surgiram políticas mais sistemáticas, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em Recife em 1960, e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 1964. Ambos foram inspirados na pedagogia de Paulo Freire, que propunha uma educação crítica e libertadora. Para Freire (2019, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”, destacando que o processo educativo deve ser dialógico e vinculado às realidades sociais dos educandos. A trajetória da EJA, portanto, está marcada pela influência freiriana, mas é

necessário refletir sobre como esses princípios têm sido aplicados nas práticas atuais e se ainda mantêm sua força transformadora diante das novas demandas sociais.

Autores como Gadotti (2017) e Arroyo (2018) reforçam que a EJA deve reconhecer os saberes prévios e as trajetórias de vida dos alunos, superando a lógica escolar tradicional. Para Arroyo (2018, p. 47), “não se trata apenas de oferecer vagas, mas de garantir o direito de aprender e de reconhecer a trajetória de vida de cada aluno”. Essa perspectiva humanizadora posiciona a EJA como instrumento de transformação social, e não como política compensatória. O desafio, entretanto, está em sistematizar práticas pedagógicas que incorporem esses saberes de forma consistente, evitando abordagens superficiais que não dialoguem com a realidade dos educandos.

Entre as políticas contemporâneas, destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado (2003), voltado à erradicação do analfabetismo, e o Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), criado em 2005, com foco na ampliação da escolarização básica. Apesar dos avanços, os índices de evasão permanecem elevados. Segundo dados do IBGE (2021), a taxa de abandono na EJA ultrapassa 40% em algumas regiões do país, sendo mais expressiva no Norte e Nordeste. Moura (2020) aponta que fatores como trabalho precoce, responsabilidades familiares, baixa autoestima e precarização das condições de vida continuam dificultando a permanência dos alunos. Esses dados revelam que os programas nacionais não conseguiram reduzir significativamente a evasão, o que exige a análise de políticas locais e comunitárias capazes de enfrentar os desafios específicos de cada região.

O fortalecimento da EJA demanda, portanto, uma reestruturação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Cruz et al. (2025) destacam que a afetividade, a escuta docente e a valorização das experiências dos alunos são essenciais para a motivação e a permanência escolar. Contudo, a escuta ativa só se torna eficaz quando articulada a práticas pedagógicas que reconhecem o aluno como sujeito histórico e protagonista de sua aprendizagem. Sousa (2017) complementa que a permanência depende da articulação entre fatores institucionais, socioeconômicos e pessoais, exigindo da escola uma postura acolhedora e flexível diante das realidades dos educandos.

Superar os desafios históricos e legais da EJA requer a consolidação de políticas públicas integradas, formação continuada dos professores e adoção de metodologias que respeitem a autonomia e os ritmos dos estudantes. A andragogia, enquanto abordagem que reconhece o adulto como sujeito ativo e portador de experiências significativas, torna-se uma referência essencial nesse processo (Gadotti, 2011). A questão que se coloca é como aplicar a andragogia de forma prática na EJA, considerando as limitações estruturais das escolas públicas

brasileiras e a necessidade de metodologias que promovam inclusão e permanência efetiva.

## 1.2 Motivação, permanência e evasão escolar na EJA: impactos na aprendizagem.

A permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um dos principais desafios enfrentados pelas políticas educacionais brasileiras. Segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024), cerca de 41,2% dos alunos matriculados na EJA abandonam os estudos antes da conclusão. No Nordeste, essa taxa é ainda mais elevada, atingindo 47,8%, sendo o Rio Grande do Norte um dos estados com maior índice de evasão. As principais causas são a necessidade de trabalhar (42%), responsabilidades familiares (28%), dificuldades financeiras (17%) e desmotivação (13%). Esses dados evidenciam como as desigualdades sociais, de gênero e de raça impactam diretamente o acesso e a permanência escolar.

A compreensão da motivação é central para interpretar esses índices. Estudos recentes, como os de Oliveira e Silva (2021), apontam que os estudantes da EJA enfrentam múltiplas barreiras para suprir necessidades básicas como alimentação, moradia e estabilidade financeira, o que dificulta o desenvolvimento de motivações mais elevadas, como o prazer de aprender. Isso reforça que a evasão escolar está profundamente associada às condições socioeconômicas precárias, e não à falta de interesse ou capacidade dos alunos.

A Teoria da Autodeterminação, formulada por Deci e Ryan, distingue a motivação intrínseca, movida por interesse e crescimento pessoal, da extrínseca, relacionada a recompensas externas como certificação e empregabilidade. Lima e Costa revisitam essa teoria no contexto da EJA e afirmam:

A motivação extrínseca predomina entre os estudantes da EJA, pois muitos associam o retorno aos estudos à melhoria profissional e à estabilidade familiar. No entanto, quando o processo educativo reconhece suas trajetórias e saberes, essa motivação pode ser internalizada, tornando-se mais significativa e duradoura” (LIMA; COSTA, 2020, p. 88).

Outro fator relevante é a autoeficácia, entendida como a crença do indivíduo em sua capacidade de aprender e superar desafios. Segundo Cruz et al. (2025, p. 39):

Práticas pedagógicas acolhedoras e dialógicas fortalecem a autoeficácia dos estudantes da EJA, especialmente quando o professor valoriza o saber empírico do educando. Esse reconhecimento é essencial para reconstruir a confiança de alunos que chegam marcados por experiências anteriores de fracasso escolar.

A evasão escolar, portanto, não deve ser vista como simples abandono, mas como resultado de um conjunto de fatores estruturais e subjetivos. Souza (2021) argumenta que a descontinuidade das políticas públicas e a ausência de incentivos concretos para o estudante

trabalhador são determinantes. Mello (2020) complementa que a falta de pertencimento e de práticas pedagógicas significativas também contribui para o afastamento dos alunos. Essas análises indicam que o problema está menos na disposição dos estudantes e mais na inadequação institucional das políticas educacionais.

O conceito de permanência ativa, discutido por Cola (2018), amplia esse debate ao afirmar que permanecer não significa apenas estar matriculado, mas estar engajado cognitivamente, emocionalmente e socialmente. Esse engajamento ocorre quando o aluno percebe a escola como espaço de acolhimento, reconhecimento e transformação. Charlot (2020) reforça que a relação com o saber é sempre afetiva e social, e que o aprendizado só se torna significativo quando o sujeito atribui sentido pessoal ao conhecimento. Essa perspectiva exige que o professor vá além da transmissão de conteúdos e promova experiências educativas que dialoguem com a vida dos alunos.

No contexto da EJA, a motivação e a permanência estão profundamente ligadas ao vínculo afetivo entre professor e aluno. Arroyo (2018) e Freire (2019) defendem que a escuta ativa, o respeito à história de vida e a valorização da cultura popular são elementos que favorecem o engajamento. Moura (2020) e Santos e Leal (2025) reforçam que a prática pedagógica humanizadora é o principal antídoto contra a evasão, pois transforma a sala de aula em espaço de pertencimento e esperança. Nesse sentido, a permanência escolar não é apenas uma meta institucional, mas um compromisso ético com a dignidade dos sujeitos que retornam à escola em busca de novas possibilidades.

As estratégias de motivação e permanência na EJA devem considerar a diversidade de trajetórias dos educandos e buscar aproximar o conhecimento escolar de suas experiências de vida. Freire (2019) propõe uma pedagogia dialógica, em que o educando é protagonista e o saber é construído coletivamente. Essa abordagem pode se concretizar por meio de rodas de conversa, projetos interdisciplinares e práticas de problematização social, nas quais o conteúdo emerge das realidades locais, como o trabalho, a família e a comunidade.

Brandão (2017) complementa que a educação popular deve ser instrumento de emancipação, valorizando a cultura e os saberes populares como ponto de partida para o aprendizado. Soares (2011) propõe a integração entre leitura, escrita e oralidade a partir de práticas sociais significativas, favorecendo a autoestima e a construção de sentido. Arroyo (2013) destaca que metodologias participativas e afetivas são fundamentais para o fortalecimento da identidade e da permanência dos estudantes.

No campo contemporâneo, Cruz et al. (2025, p. 42) sugerem que “a flexibilização de horários e o uso de tecnologias digitais acessíveis ampliam as possibilidades de permanência,

pois permitem que os estudantes conciliem trabalho, família e estudo”. Santos e Leal (2025, p. 300) reforçam que “atividades colaborativas e projetos integradores fortalecem o vínculo entre aluno e escola, criando um ambiente de pertencimento”. Essas estratégias, ao promoverem o diálogo entre teoria e prática, favorecem tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, tornando a EJA um espaço de transformação social e pessoal.

Apesar do potencial dessas metodologias, existem barreiras práticas que dificultam sua implementação. A infraestrutura precária de muitas escolas, a falta de acesso à internet e a sobrecarga dos professores limitam o uso de tecnologias digitais e metodologias participativas. Além disso, a irregularidade da frequência dos alunos, causada por demandas de trabalho e responsabilidades familiares, compromete a continuidade de projetos interdisciplinares e colaborativos.

Metodologias participativas e afetivas demonstram eficácia para motivar e engajar os estudantes da EJA, mas ainda é necessário investigar como podem ser adaptadas em contextos de vulnerabilidade, onde os recursos materiais e humanos são escassos. Essa questão se relaciona diretamente com os objetivos da presente pesquisa, que busca compreender como professores de Extremoz/RN lidam com essas limitações e quais estratégias conseguem aplicar para manter os alunos motivados.

A motivação na EJA é multifatorial, envolvendo dimensões emocionais, cognitivas e sociais. A permanência ativa depende de políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas humanizadoras e de uma escola que reconheça a pluralidade dos sujeitos que a compõem. Garantir a permanência não significa apenas evitar a evasão, mas construir um espaço de pertencimento, reconhecimento e esperança para aqueles que retornam à escola em busca de novas possibilidades de vida.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de caráter bibliográfico e qualitativo. Segundo Lakatos e Marconi (2021, p. 34), “a pesquisa qualitativa é adequada para compreender fenômenos sociais complexos, valorizando a subjetividade dos participantes e o contexto em que estão inseridos”.

A pesquisa de campo, conforme Gil (2018, p. 52), “permite a coleta direta de dados no ambiente natural dos sujeitos, favorecendo a análise das práticas pedagógicas e dos fatores que influenciam a motivação e a permanência dos estudantes na EJA”. Já Severino (2016, p. 169) complementa que “a pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais já publicados, sendo

essencial para fundamentar teoricamente os estudos empíricos”.

A revisão bibliográfica foi realizada com base em autores clássicos como Freire (2019) e Brandão (2017), além de estudos publicados entre 2015 e 2025. Foram utilizados os descritores: Educação de Jovens e Adultos, alfabetização, motivação escolar e permanência. As bases de dados consultadas incluíram Scielo, Google Acadêmico, CAPES Periódicos e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os critérios de inclusão consideraram publicações acadêmicas com foco na EJA e aprendizagem de adultos; os de exclusão descartaram textos que não abordassem diretamente o tema. No total, foram selecionados oito artigos científicos, quatro livros e dois capítulos de obras coletivas, compondo quatorze referências dentro do recorte temporal estabelecido. Não foram localizadas dissertações compatíveis com os critérios definidos.

A intervenção foi realizada na Escola Municipal Coronel José Franco Ribeiro, localizada na Rua José Ribeiro, nº 120, Bairro Centro, Extremoz, no estado do Rio Grande do Norte. A escola está situada em área periférica e atende estudantes de diferentes bairros, com ampla diversidade socioeconômica. Além da modalidade da EJA, a instituição tem turmas do ensino regular nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, totalizando aproximadamente 480 alunos matriculados: 120 na Educação Infantil, 280 no Ensino Fundamental e 80 na Educação de Jovens e Adultos.

Participaram da pesquisa 15 alunos da EJA, sendo 5 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre 18 e 45 anos. A maioria reside em bairros periféricos, possui renda familiar de até dois salários mínimos e apresenta histórico de interrupção escolar. Muitos trabalham durante o dia e estudam à noite, conciliando responsabilidades familiares e profissionais. A partir do perfil socioeconômico dos participantes percebemos alto índice de vulnerabilidade social, baixa escolaridade anterior e forte desejo de superação pessoal por meio da educação.

A observação direta foi realizada durante as aulas no período de 04/08/2025 a 22/08/2025, em dias alternados, com média de três sessões por semana e duração aproximada de duas horas cada. Os registros foram feitos em diário de campo, documentando comportamentos, interações e práticas pedagógicas. Justificamos que o diário de campo não será anexado neste documento em razão do limite de páginas estabelecido para artigos acadêmicos.

Ante o exposto, durante as observações, os professores utilizaram metodologias participativas, como rodas de conversa, leitura compartilhada, atividades em grupo e dinâmicas de integração. Os alunos demonstraram receptividade e interesse, engajando-se nas propostas

com entusiasmo e contribuindo com relatos pessoais e reflexões sobre os temas abordados. Esses registros permitiram identificar aspectos como o envolvimento dos estudantes, a construção de vínculos afetivos e a valorização das experiências de vida em sala de aula.

Os questionários semiestruturados foram aplicados entre os dias 01/09/2025 e 05/09/2025, com duração média de 30 minutos por participante. As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente reservado na própria escola, garantindo privacidade e conforto. Os alunos reagiram de forma positiva ao convite para participar, mostrando-se dispostos a compartilhar suas vivências, motivações e dificuldades enfrentadas no percurso educacional. As perguntas abordaram temas como expectativas de futuro, apoio familiar, relação com os professores e desafios para a permanência escolar.

A observação direta, conforme Severino (2016), possibilita o contato real do pesquisador com o fenômeno, permitindo captar detalhes que dificilmente seriam percebidos por outros meios. Essa abordagem contribuiu significativamente para identificar as interações em sala de aula, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e o envolvimento dos alunos nas atividades.

Além disso, permitiu compreender aspectos relacionados à motivação, à aprendizagem e à permanência escolar que não seriam plenamente revelados apenas por questionários ou documentos. Dessa forma, o plano de coleta de dados adotado neste estudo foi essencial para a construção de uma análise rica e fundamentada, permitindo compreender com profundidade o contexto escolar e as experiências dos estudantes da EJA. A seguir, faremos a análises dos dados obtidos.

### **3 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS**

Os questionários foram aplicados aos alunos dos Ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Coronel José Franco Ribeiro, localizada no município de Extremoz/RN. Participaram quinze discentes, todos devidamente autorizados conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta também contou com observações em sala de aula, possibilitando compreender o ambiente educativo e as interações entre alunos e professores.

A análise dos dados permitiu compreender com maior profundidade os fatores que influenciam a motivação e a permanência dos estudantes na EJA. Verificou-se que a maioria dos participantes exerce atividades laborais em regime integral, em escalas como 6x1, o que lhes confere apenas um dia de folga semanal. Essa carga de trabalho, somada às

responsabilidades familiares e às dificuldades financeiras, aparece de forma recorrente como causa da interrupção dos estudos na infância ou adolescência e, atualmente, como obstáculo à continuidade.

Quando questionados sobre o que os motivou a retornar à escola, os estudantes apresentaram respostas diversas. Um deles afirmou que voltou a estudar para ter um futuro melhor e dar exemplo aos filhos; outro destacou o desejo de crescer profissionalmente e conseguir um emprego melhor; houve quem relatasse que sempre teve vontade de aprender mais, mas precisou parar para trabalhar cedo; um quarto participante disse que foi incentivado pela filha, que o lembrava de que ainda havia tempo; e outro mencionou o sonho de concluir os estudos para realizar um curso técnico.

Essas falas revelam uma forte presença da motivação extrínseca, relacionada a recompensas externas como melhoria de vida, trabalho e exemplo familiar, conforme a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2017). No entanto, nota-se também a motivação intrínseca, ligada ao prazer de aprender e à autorrealização. De acordo com Bzuneck (2016, p. 330), “a motivação extrínseca pode se tornar internalizada quando o aluno percebe sentido em aprender”, o que se evidencia nas falas dos participantes que relacionam o retorno à escola com superação pessoal.

Os dados mostram que a motivação dos alunos da EJA é predominantemente extrínseca, mas pode ser transformada em intrínseca quando o processo pedagógico valoriza suas trajetórias. O desafio está em como as escolas podem sistematizar práticas que favoreçam essa internalização, o que se relaciona diretamente com o objetivo da pesquisa de analisar metodologias motivadoras.

Quando indagados sobre se já pensaram em abandonar os estudos, as respostas foram agrupadas em quatro categorias principais: jornadas de trabalho exaustivas (5 alunos); responsabilidades familiares (5 alunos); falta de transporte (3 alunos); e pouca flexibilidade nos horários escolares (2 alunos). Esses fatores confirmam os estudos de Gadotti (2017, p. 89), que afirma: “a permanência na EJA requer o reconhecimento das múltiplas dimensões da vida adulta, pois o estudante não é apenas aluno, mas trabalhador, pai ou mãe de família”.

Moura (2020) complementa que a ausência de políticas de apoio social interfere diretamente na frequência escolar. Um participante relatou: “Saio do trabalho às 18h, pego ainda dois ônibus e chego cansado. Às vezes penso em desistir.” Esse depoimento evidencia o que Costa e Borges (2020, p. 134) denominam de “evasão por esgotamento”, relacionada à sobrecarga física e emocional. Os achados confirmam que a evasão na EJA não decorre de falta de interesse, mas de barreiras estruturais.

Ao serem questionados sobre quais estratégias da escola ajudaram na permanência, os alunos reconheceram como positivas as ações de acolhimento docente, o diálogo e a compreensão por parte dos professores. Um deles afirmou que, apesar de trabalhar o dia inteiro e chegar cansado, a professora entendia sua situação e o apoiava. Outro destacou que as rodas de conversa o ajudavam a se expressar mais e aprender com os colegas.

Essas práticas dialogam com Freire (2019) e Arroyo (2013), que defendem uma pedagogia humanizadora e dialógica, em que o vínculo afetivo é elemento essencial para o aprendizado. Mezirow (2018, p. 95) complementa “A aprendizagem transformadora ocorre quando o aluno reflete criticamente sobre suas experiências e ressignifica sua trajetória, reconstruindo sua identidade como sujeito capaz de aprender”.

Assim, o papel do professor na EJA vai além da transmissão de conteúdo: envolve acolhimento, mediação e valorização das vivências dos educandos. As evidências mostram que práticas de acolhimento e diálogo são fundamentais para a permanência, mas ainda é necessário institucionalizar essas práticas em projetos pedagógicos consistentes, evitando que dependam apenas da iniciativa individual dos docentes.

Por fim, ao serem questionados sobre sugestões para melhorar a EJA, os participantes apontaram quatro demandas recorrentes: ampliação dos horários de funcionamento (6 alunos); oferta de transporte escolar (4 alunos); inclusão de atividades práticas e profissionalizantes (3 alunos); e maior divulgação da EJA na comunidade (2 alunos). Um deles sugeriu que aulas aos sábados ou em horários mais tardios seriam mais viáveis para quem trabalha. Outro propôs que a escola oferecesse oficinas de informática e cursos técnicos.

Essas falas indicam que os estudantes buscam uma EJA mais flexível, integrada ao mundo do trabalho e conectada às tecnologias. Essa visão converge com Cruz et al. (2025) e Salmon (2019, p. 44), que afirmam: “o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais acessíveis promove aprendizagem significativa e engajamento dos estudantes adultos”. Contudo, é necessário refletir criticamente: tais propostas só se concretizam com políticas públicas que articulem educação, transporte e assistência social, como argumentam Ireland (2016) e Sousa (2017). As sugestões dos alunos revelam a necessidade de uma EJA mais prática e conectada às demandas sociais.

O desafio está em como transformar essas propostas em políticas efetivas, considerando as limitações estruturais das escolas públicas. As evidências coletadas permitem concluir que a permanência na EJA está diretamente relacionada à capacidade da escola de reconhecer as trajetórias de vida dos alunos e adaptar-se às suas necessidades. A escuta ativa, o acolhimento afetivo, a flexibilidade metodológica e o respeito às condições sociais dos estudantes

constituem pilares fundamentais para a redução da evasão e o fortalecimento da motivação. Corroborando com Freire (2019), o ato educativo deve ser um exercício de diálogo e esperança. A EJA, portanto, não deve se restringir a garantir o acesso à escola, mas assegurar condições reais de permanência e aprendizagem significativa, promovendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores de sua própria realidade.

Knowles (2017) destaca que ensinar adultos exige reconhecer experiências, responsabilidades e expectativas específicas, o que implica negociar metas realistas e replanejar sem perder continuidade. Essa competência organizacional é tão importante quanto o domínio de conteúdo, pois sustenta trajetórias irregulares e evita desistências motivadas por choques entre vida e escola. Brandão (2017) defende que o educador deve articular o saber escolar ao saber popular, fortalecendo o caráter emancipador da educação, e Salmon (2019, p. 44) acrescenta que “a flexibilização de tempos e o uso de tecnologias acessíveis ampliam a permanência na EJA, pois articulam estudo, trabalho e família”. Essa articulação não se dá de forma espontânea, mas exige planejamento, escuta ativa e abertura para o diálogo, além de políticas públicas que garantam condições estruturais para que tais metodologias sejam aplicadas de forma consistente.

Dessa forma, pode-se afirmar que o professor na EJA é agente fundamental da permanência escolar. Sua escuta sensível, sua capacidade de adaptação e sua postura ética e afetiva são fatores que fazem a diferença no processo educativo, ajudando os alunos a acreditarem em si mesmos e a transformarem suas realidades por meio do aprendizado. A síntese reflexiva demonstra que o que se sabe é que o professor é decisivo para a motivação e permanência, ao mediar autonomia, competência e pertencimento, articular afetividade com decisões pedagógicas e integrar saberes populares ao currículo. O que falta investigar é como institucionalizar práticas docentes eficazes em contextos de escassez, garantindo que não dependam apenas da iniciativa individual. A relação com os objetivos da pesquisa é direta, pois os achados evidenciam que práticas acolhedoras, dialógicas e flexíveis favorecem engajamento e reduzem evasão, oferecendo recomendações para fortalecer a qualidade da EJA em Extremoz/RN.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo investigar os fatores que influenciam a motivação e a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e avaliar práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento escolar na Escola Municipal Coronel José Franco

Ribeiro, em Extremoz/RN. Os objetivos propostos foram alcançados. Primeiro, a descrição do perfil sociodemográfico mostrou um grupo majoritariamente trabalhador, com jornadas longas e responsabilidades familiares condições que explicam, em grande parte, as dificuldades de permanência.

Em segundo lugar, identificamos fatores internos (autoestima, expectativas) e externos (transporte, jornada de trabalho, apoio familiar) que interferem diretamente na continuidade dos estudos. Em terceiro lugar, a análise das entrevistas e das observações confirmou que o papel do professor, especialmente quando marcado por acolhimento, escuta e práticas participativas, é decisivo para a motivação dos estudantes. Por fim, a partir dos dados, foi possível propor recomendações práticas, como flexibilização de horários, formação continuada para docentes e medidas de apoio social (auxílio-transporte, alimentação), que podem contribuir para melhorar as taxas de permanência.

A leitura dos dados mostra dois lados da mesma moeda. Por um lado, as práticas pedagógicas acolhedoras rodas de conversa, projetos temáticos, feedbacks individuais têm efeito positivo claro: aumentam o sentimento de pertencimento e o interesse pelo estudo. Depoimentos de alunos e observações em sala deixaram isso evidente. Por outro lado, há limites que a escola sozinha não consegue contornar: a falta de transporte, as jornadas de trabalho e a ausência de políticas públicas integradas continuam pressionando a permanência escolar. Em outras palavras: boas práticas pedagógicas ajudam muito, mas não substituem ações estruturais externas.

Aponta-se como limitação deste estudo o recorte local e o número reduzido de participantes, o que recomenda cautela na generalização dos resultados. Além disso, o tempo de coleta de dados e realização dos questionários impedem uma análise mais aprofundada dos efeitos das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras adotem amostras maiores e mais diversificadas, incluindo diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Também se recomenda o desenvolvimento de estudos que avaliem, na prática, o impacto de programas de apoio social sobre a taxa de permanência, bem como investigações que explorem a relação entre políticas públicas intersetoriais e o engajamento dos estudantes da EJA.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BZUNECK, José Aloyseo. Motivação e aprendizagem escolar: um estudo a partir da Teoria da Autodeterminação. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 327–335, 2016.

CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. 2. ed. São Paulo: Global, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

COSTA, Cláudia Borges; BORGES, Laura. Educação de jovens e adultos: permanência e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, n. 82, p. 1–20, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/>>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CRUZ, Neyla A. da et al. **Motivação e permanência na EJA: uma análise à luz da prática pedagógica**. *Missioneira, Santo Ângelo*, v. 27, n. 8, p. 37–51, 2025.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Motivação intrínseca e autodeterminação no comportamento humano**. Tradução de Pedro J. Silva. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e exclusão: abordagens sociológicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IRELAND, Timothy D. Resenha: **A EJA em xeque – desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. *Olhares, Guarulhos*, v. 4, n. 1, p. 371–377, maio 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>>. Acesso em: 21 ago. 2025.

KNOWLES, Malcolm S. **O adulto aprendiz: um clássico da educação de adultos e do desenvolvimento de recursos humanos**. Tradução de Maria José Cyhlar Monteiro. 2. ed. São Paulo: Senac, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIMA, Maria Aparecida; COSTA, João Henrique. Motivação extrínseca e permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: uma releitura da Teoria da Autodeterminação. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 80–95, 2020.

MELLO, Ana Cristina. Pertencimento e práticas pedagógicas na EJA: desafios

contemporâneos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 40, n. 112, p. 101–118, 2020.

MEZIROW, Jack. Teoria da aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem: os teóricos em suas próprias palavras**. 2. ed. São Paulo: Penso, 2018. p. 90–105.

OLIVEIRA, João Paulo; SILVA, Renata. Fatores socioeconômicos e motivação na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, n. 84, p. 140–158, 2021.

PNAD CONTÍNUA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SALMON, Gilly. E-tivities: **atividades interativas para a aprendizagem online**. Tradução de Ana Luiza P. de Almeida. 2. ed. São Paulo: Penso, 2020.

SANTOS, Gleide J. S.; LEAL, Débora A. Desafios no ensino da EJA para a permanência dos alunos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 297–303, 2025. Disponível em: <<https://www.periodicorease.pro.br/revistas/>>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Maria de Fátima. Políticas públicas e permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, n. 84, p. 55–70, 2021.



## CAPÍTULO 4- LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RAYSSA FERNANDES ARAÚJO**

Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU

rraissaa2018@gmail.com

**VANESSA DE LIMA VICENTE**

**RESUMO:** A pesquisa teve como objetivo investigar como o letramento literário pode ser utilizado como ferramenta lúdica para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil. Especificamente, buscou-se analisar os fundamentos teóricos e metodológicos do letramento literário e das práticas lúdicas; compreender como a contação de histórias, dramatizações e outras atividades literárias favorecem a linguagem, a imaginação e a criatividade das crianças; identificar as percepções e práticas dos professores da Educação Infantil quanto ao uso do lúdico; e refletir sobre a importância da formação docente para a integração entre literatura e ludicidade no cotidiano escolar. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, sendo realizada na Escola Municipal André Pedro da Silva, em São Bento (PB). Utilizaram-se como instrumentos a observação em sala de aula, entrevistas com duas professoras e revisão bibliográfica fundamentada em autores como Soares (2017), Cosson (2015), Pacheco, Sachet (2016), dentre outros pesquisadores que discutem a temática. Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender de que forma o letramento literário, associado a ludicidade, pode se tornar uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, criativa e prazerosa. Os resultados mostraram que o letramento literário aliado ao lúdico desperta a imaginação, estimula a criatividade e fortalece vínculos afetivos entre as crianças e o universo da leitura. Conclui-se que o letramento literário, quando mediado por práticas lúdicas intencionais, pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Letramento literário. Ludicidade.

**ABSTRACT:** The research aimed to investigate how literary literacy can be used as a playful tool to promote the development of reading and writing in Early Childhood Education. Specifically, the study sought to analyze the theoretical and methodological foundations of literary literacy and playful practices; understand how storytelling, dramatizations, and other literary activities foster children's language, imagination, and creativity; identify Early Childhood Education teachers' perceptions and practices regarding the use of play; and reflect on the importance of teacher training for the integration of literature and playfulness in daily school life. The research adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach and was conducted at the André Pedro da Silva Municipal School in São Bento, Paraíba. The instruments used were classroom observation, interviews with two teachers, and a literature review based on authors such as Soares (2017), Cosson (2015), Pacheco and Sachet (2016), among other researchers who discuss the topic. This study is justified by the need to understand how literary literacy, combined with playfulness, can become an essential pedagogical tool for children's comprehensive development, fostering more meaningful, creative, and enjoyable learning. The results showed that literary literacy combined with play awakens the imagination, stimulates creativity, and strengthens emotional bonds between children and the world of reading. It is concluded that literary literacy, when mediated by intentional playful practices, can effectively contribute to children's cognitive, social, and emotional development.

**Keywords:** Literary literacy. Early childhood education. Playfulness.

## INTRODUÇÃO

O letramento literário, entendido como o processo por meio do qual o sujeito se apropria da literatura, construindo sentidos, ampliando sua sensibilidade estética e desenvolvendo práticas sociais de leitura, constitui um elemento fundamental na Educação Infantil. Para além da aquisição da leitura e da escrita, esse tipo de letramento contribui para a formação integral das crianças, estimulando a criatividade, o pensamento crítico, a imaginação e a capacidade expressiva. Nesse sentido, quando associado ao lúdico, torna-se ainda mais potente, pois transforma a leitura em experiência prazerosa, significativa e afetiva, permitindo que a criança interaja com a linguagem de forma ativa e encantadora.

Em um contexto social marcado por desafios relacionados ao desenvolvimento da leitura e ao estímulo do gosto pela literatura desde os primeiros anos escolares, torna-se imprescindível compreender práticas pedagógicas que ultrapassem a simples decodificação. Podemos observar que muitas propostas ainda se limitam ao ensino mecânico da leitura e da escrita, sem explorar o potencial expressivo, sensível e cultural da literatura infantil. Nessa perspectiva, surge o seguinte problema de pesquisa: de que forma o letramento literário, mediado por práticas lúdicas, contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e para a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis?

Para responder a essa questão, o presente estudo tem como objetivo geral investigar como o letramento literário pode ser utilizado como ferramenta lúdica para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil. Partindo disso, buscou-se de forma mais específica analisar os fundamentos teóricos e metodológicos do letramento literário e das práticas lúdicas; compreender como a contação de histórias, dramatizações e outras atividades literárias favorecem a linguagem, a imaginação e a criatividade das crianças; identificar as percepções e práticas de professoras da Educação Infantil quanto ao uso do lúdico no processo de letramento; refletir sobre a importância da formação docente para integrar literatura e ludicidade ao cotidiano escolar.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade social e educacional de fortalecer práticas de leitura mais significativas, criativas e prazerosas, sobretudo em um cenário em que muitas crianças apresentam dificuldades de interesse e engajamento com a leitura. Dessa forma, compreender como o letramento literário aliado ao lúdico pode transformar a experiência pedagógica torna-se relevante para promover aprendizagens mais humanizadas e conectadas à infância. Além disso, destaca-se o papel central do professor como mediador, responsável por criar situações didáticas que despertem o encantamento e

possibilitem que as crianças vivenciem a literatura de forma sensível e participativa.

O estudo foi desenvolvido com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, na Escola Municipal André Pedro da Silva, localizada em São Bento (PB). Utilizaram-se observações em sala de aula, entrevistas com professoras da Educação Infantil e revisão bibliográfica fundamentada em autores como Soares (2017), Cosson (2015) e Pacheco e Sachet (2016), entre outros pesquisadores que discutem literatura, ludicidade e formação de leitores. Essa reflexão entre teoria e prática possibilitou uma compreensão ampla das manifestações do letramento literário no contexto escolar e de seus impactos na aprendizagem.

A estrutura do artigo organiza-se em três seções principais, além das considerações finais. A primeira seção, Procedimentos metodológicos, apresenta a abordagem e os instrumentos utilizados. A segunda seção, Análise e observação em Sala de Aula, expõe os resultados da pesquisa de campo, descrevendo as práticas observadas e as percepções das professoras. Por fim, as Considerações finais refletem sobre a importância de uma educação infantil que valorize a infância, a imaginação e a expressão, por meio do letramento literário mediado pelo lúdico e trazendo recomendações importantes para a formação docente, como forma de aprimorar a prática em sala de aula.

## **1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **1.1 Abordagem e procedimentos**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, seguindo as orientações de Gil (2010), Lakatos e Marconi (2010) e Severino (2016), autores que destacam a importância de procedimentos sistemáticos e coerentes para estudos dessa abordagem. O levantamento bibliográfico seguiu critérios específicos de inclusão e exclusão: foram incluídas obras publicadas entre 1990 a 2025, relacionadas às temáticas de letramento literário, práticas lúdicas, Educação Infantil, contação de histórias e formação docente. Foram excluídas publicações que não apresentavam fundamentação teórica consistente, textos opinativos sem metodologia explícita, materiais sem revisão acadêmica e estudos que não abordavam diretamente a relação entre literatura e ludicidade.

Para este estudo, a coleta de dados promoveu a integração entre o conhecimento teórico e a vivência prática, buscando compreender o letramento literário mediado pelo lúdico na Educação Infantil. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO, Periódicos CAPES, além da busca manual em livros impressos e

documentos oficiais. Foram utilizados descritores como letramento literário, ludicidade, Educação Infantil, contação de histórias e práticas pedagógicas lúdicas. Ao final, 21 publicações foram selecionadas para compor o corpus teórico, permitindo identificar tendências, convergências e lacunas na literatura contemporânea.

Foram examinados também documentos normativos que orientam a educação infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que enfatizam o papel das práticas lúdicas, como elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança e para a ampliação de suas experiências estéticas, sociais e linguísticas.

Em complementação à revisão teórica, realizou-se uma pesquisa de campo na Escola Municipal André Pedro da Silva. As participantes foram selecionadas segundo critérios específicos: atuação direta com turmas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), envolvimento com atividades de leitura e literatura e disponibilidade para participar das entrevistas. Foram excluídos docentes de outras etapas de ensino e aqueles que não utilizavam práticas lúdicas em suas rotinas pedagógicas. A investigação incluiu observações em duas salas de aula e entrevistas semiestruturadas com professoras, buscando compreender como os educadores planejam, utilizam e percebem os recursos lúdicos aplicados ao letramento literário, bem como os desafios enfrentados nesse processo. Essa abordagem flexível e aprofundada segue as recomendações de Severino (2016) para pesquisas qualitativas em ambientes educacionais.

Os dados coletados foram analisados de forma interpretativa. A Análise de Conteúdo Temática, utilizada para examinar as entrevistas e registros das observações, permitiu identificar padrões, temas recorrentes e categorias significativas, organizando o material qualitativo de modo sistemático. Já a Análise de Discurso contribuiu para interpretar intenções, crenças, significados e valores expressos pelos docentes em seus relatos, aprofundando a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas lúdicas e à mediação literária. A combinação dessas abordagens possibilitou uma compreensão ampla e integrada das práticas de letramento literário na Educação Infantil, articulando teoria, observação e discurso docente.

## **2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O LÚDICO E O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **2.1 Observação em sala de aula**

Durante as observações em salas de educação infantil da Escola Municipal André Pedro

da Silva, foram acompanhadas 2 professoras ao longo de 4 dias de observação, ocorridos entre 10 a 13 de setembro de 2025. Nesse período, foram observadas 2 turmas, cada uma composta por aproximadamente 18 crianças, totalizando cerca de 36 alunos envolvidos nas atividades acompanhadas. As observações buscaram registrar como as docentes utilizam histórias, jogos e outros recursos lúdicos para favorecer o letramento literário, bem como analisar as formas de participação, interação e construção de sentidos pelas crianças durante as práticas.

Tornou-se evidente a importância dos recursos lúdicos para o desenvolvimento do letramento literário, pois as professoras demonstraram criatividade ao utilizar diferentes estratégias para envolver as crianças na leitura e na exploração dos livros, promovendo experiências significativas que vão muito além da simples decodificação de palavras. Em uma das turmas observadas, a professora utilizava fantoches, aventais ilustrados e objetos temáticos relacionados às histórias, despertando a atenção e estimulando a imaginação das crianças, que participavam ativamente, fazendo perguntas, sugerindo finais alternativos e interagindo entre si.

Essa prática se alinha ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 201, p.45) sobre o letramento na educação infantil:

As práticas de linguagem oral e escrita devem ser desenvolvidas de forma integrada, por meio de experiências que envolvam contação de histórias, leitura compartilhada, dramatizações, reconto de narrativas e exploração de textos diversos, considerando sempre o contexto sociocultural da criança e valorizando suas ideias e experiências.

A diretriz da BNCC (2018) evidencia que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita deve ocorrer de forma integrada e contextualizada, valorizando a experiência e o repertório cultural da criança. Essa abordagem rompe com a visão tradicional de ensino centrada apenas na decodificação e na repetição, propondo práticas que unem expressão, imaginação e construção de sentido.

Soares (2017, p. 68) destaca que “o letramento literário na primeira infância não se restringe ao reconhecimento de palavras ou à decodificação de textos”, mas se constrói a partir de experiências significativas, lúdicas e interativas, nas quais a criança é convidada a interpretar, imaginar, criar e relacionar o texto à sua realidade.

A autora evidencia que o letramento literário na primeira infância deve ir além da simples decodificação de palavras, sendo construído a partir de experiências significativas e interativas. Essa perspectiva valoriza práticas lúdicas que estimulam a imaginação, a criatividade e a interpretação crítica, promovendo a relação da criança com o texto e com seu próprio contexto de vida.

No entanto, embora essa abordagem seja reconhecidamente enriquecedora, sua implementação exige professores capacitados para planejar atividades que integrem ludicidade e mediação pedagógica. Na prática escolar, desafios como currículos rígidos, falta de recursos ou formação insuficiente podem limitar a efetividade dessas experiências, evidenciando a necessidade de políticas educacionais e programas de formação docente que garantam a concretização desse modelo de letramento.

Além disso, a mediação docente foi essencial, guiando a experiência com perguntas orientadoras, reforçando vocabulário novo e incentivando a participação de cada criança. A LDB (Lei nº 9.394/1996) orienta que a educação infantil deve proporcionar experiências que estimulem a expressão, a comunicação e a criatividade, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDB, 1996, art. 29).

Durante as observações em sala de aula, percebeu-se que o ritmo das atividades permitia que as crianças explorassem livros e recursos lúdicos de forma autônoma. O uso de fantoches, aventais ilustrados e objetos temáticos favoreceu a participação ativa, o reconto das histórias e a interação entre os alunos, fortalecendo a linguagem, a imaginação e a socialização.

Essas práticas demonstram que a aplicação dos princípios da LDB depende da mediação intencional do professor e da integração de recursos lúdicos, tornando a leitura uma experiência significativa e prazerosa desde os primeiros anos de vida. A atuação docente planejada e criativa é, portanto, essencial para alinhar os objetivos legais às necessidades de aprendizagem na infância. Cosson (2015, p.87) confirma essa perspectiva:

O uso de práticas lúdicas na educação infantil promove não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também da imaginação, da criatividade, do pensamento crítico e da socialização, preparando a criança para interagir de forma mais ampla e consciente com o mundo que a cerca.

Essa concepção reforça a importância do brincar como elemento central no processo educativo, reconhecendo a ludicidade como via de acesso ao conhecimento e à formação humana integral. No entanto, embora o autor destaque os benefícios do lúdico, observa-se que sua aplicação ainda é muitas vezes tratada como complemento e não como eixo estruturante do currículo. Essa lacuna reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, valorizando o potencial transformador da ludicidade no letramento literário, aspecto que este estudo busca analisar ao discutir o papel do professor como mediador entre o jogo simbólico, a narrativa e a aprendizagem significativa.

## 2.2 Análise das questões subjetivas aplicadas aos docentes

De acordo com o que já foi informado anteriormente, foram realizadas entrevistas com duas professoras da educação infantil da escola E. M. E. I. E.F André Pedro da Silva. A entrevista evidenciou que as professoras passaram a refletir sobre suas práticas e a incorporar estratégias lúdicas que favorecem o letramento literário. As entrevistas foram realizadas no dia 14 de setembro de 2025, no espaço pedagógico da Escola Municipal André Pedro da Silva, com duração média de 25 a 30 minutos cada.

Durante esse momento, as docentes relataram que, ao compreenderem melhor a importância da ludicidade, passaram a utilizar intencionalmente recursos como dramatizações, músicas, livros interativos, jogos simbólicos e objetos mediadores, percebendo maior participação, motivação e envolvimento das crianças nas atividades de leitura.

Esses resultados corroboram com Soares (2017), que destaca a importância de mediações intencionais que articulem experiência, imaginação e linguagem, e Cosson (2015), que evidencia o papel do lúdico na criatividade, empatia e participação ativa da criança. Assim, os dados indicam que a reflexão crítica docente potencializa a aprendizagem significativa e fortalece a integração entre teoria e prática pedagógica.

Ao questionar “sobre o conceito de letramento”, as professoras apresentaram compreensões que dialogam diretamente com a literatura acadêmica. A docente do Pré II afirmou que “letramento é a capacidade de compreender, interpretar e usar a leitura e a escrita em contextos sociais e culturais. Vai além da simples decodificação de palavras”. Já a professora do Pré I destacou que o letramento “é a habilidade de usar a leitura e a escrita de forma eficaz e adequada em diferentes contextos sociais”.

A partir dessas falas, verifica-se que ambas compreendem o letramento como um processo que ultrapassa o domínio mecânico da leitura e da escrita. Trata-se de uma concepção ampliada, que reconhece que a escola deve ir além do treino de letras, sílabas e palavras, enfatizando sentido, funcionalidade e participação das crianças nas práticas sociais de linguagem.

Dessa forma, conclui-se que as docentes possuem um entendimento inicial coerente com a literatura, mas necessitam de apoio por meio de formação continuada para incorporar esse conceito de maneira mais significativa e alinhada às experiências reais das crianças. Isso é especialmente relevante na Educação Infantil, etapa em que o letramento se desenvolve a partir das interações, brincadeiras, vivências orais e contato com diversos gêneros textuais.

Essas respostas encontram eco no pensamento de Magda Soares (2017, p.25), quando afirma:

O letramento não se restringe ao domínio do código escrito, mas abarca a inserção do sujeito em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Letrar é, portanto, participar de situações de uso da linguagem escrita, compreendendo-a como prática cultural e histórica que constitui e é constituída pelas relações sociais.

Na sequência, ao serem questionadas “sobre a disponibilidade de livros na escola”, ambas as professoras afirmaram que há quantidade suficiente e adequada para a faixa etária de suas turmas. Refletindo sobre essas falas acerca dos livros, embora a percepção docente seja um indicador relevante, a simples quantidade de livros não garante, por si só, a qualidade das práticas de letramento literário. A diversidade dos títulos, a atualização do acervo, o estado de conservação dos materiais e, sobretudo, a forma como esses livros são integrados às experiências pedagógicas são fatores igualmente determinantes.

Além disso, é comum que escolas julguem seu acervo suficiente por atender minimamente às demandas curriculares, ainda que não promovam a rotatividade necessária ou não contem com obras literárias que dialoguem com diferentes culturas, estilos e temáticas. Nessa perspectiva, também é importante enfatizar o que fala a BNCC (2018, p. 36), sobre a questão dos livros:

O acesso a livros de qualidade, adequados à faixa etária, amplia as possibilidades de experiências estéticas, culturais e cognitivas das crianças, favorecendo a construção de sentidos, a imaginação, a curiosidade e o interesse pela leitura e pela escrita.

Em relação ao “manuseio dos livros”, a professora do Pré II relatou que “é feito através do incentivo à autonomia para que eles folheiem e explorem seus livros em seu próprio ritmo, mediados por mim”. Já a professora do Pré I destacou que “os livros são usados tanto na sala de aula, com tarefas e leituras, como também em tarefas para casa”. Essas práticas estão alinhadas com as orientações de Goulart e Costa (2025), que enfatizam a importância da mediação docente na leitura literária na Educação Infantil.

Porém, observa-se que ambas as professoras demonstram reconhecer a necessidade de aproximar as crianças do universo literário de forma significativa. A promoção da autonomia, a exploração livre dos livros e o uso do material tanto na escola quanto em casa indicam um movimento positivo em direção a práticas mais participativas. No entanto, ainda se percebe que essas ações dependem fortemente da condução individual de cada docente, revelando a ausência de uma política pedagógica mais estruturada que garanta continuidade, intencionalidade e

coerência entre as turmas.

Os autores destacam que a mediação envolve a escolha dos livros, a condução das discussões sobre o texto e as intervenções em relação ao que as crianças dizem sobre o texto, permitindo explorar e ampliar as possibilidades da leitura literária. Além disso, ressaltam que a leitura deve ser uma atividade contínua e integrada ao cotidiano das crianças, o que é refletido no uso dos livros tanto em sala de aula quanto em casa. Portanto, as observações das professoras demonstram como a mediação intencional pode efetivar os princípios da leitura literária, tornando a leitura uma experiência prazerosa e significativa desde os primeiros anos de vida.

Quando questionadas sobre “como apresentam a literatura às crianças”, as professoras descreveram práticas marcadas pela ludicidade e pela intenção de despertar o interesse pelos livros. A docente do Pré II explicou que costuma recorrer a recursos variados como aventais, luvas e recipientes temáticos para tornar as narrativas mais visuais e interativas, além de incentivar que as crianças recontem as histórias, promovendo envolvimento e compreensão.

A professora do Pré I acrescentou que costuma iniciar as leituras explorando com as crianças as capas, as ilustrações e os elementos gráficos dos livros. Ela também utiliza entonação, gestos e mudanças de voz durante a leitura em roda para estimular a imaginação e favorecer a interpretação. Dessa forma, essas práticas revelam um esforço significativo das docentes em aproximar as crianças da literatura por meio de experiências sensoriais e participativas, elementos fundamentais no letramento literário.

No entanto, observa-se que, embora criativas, tais estratégias ainda dependem fortemente da habilidade individual de cada professora, o que evidencia uma lacuna no que se refere a políticas institucionais mais amplas de incentivo à mediação literária. As respostas das professoras refletem também em práticas de mediação literária que vão além da simples leitura em voz alta, buscando envolver as crianças de forma ativa na narrativa. De acordo com Cosson (2015), a mediação na educação infantil deve favorecer a criação de situações em que as crianças se reconheçam dentro da história, explorando os aspectos visuais, sonoros e simbólicos presentes no texto.

Esse processo inclui a participação ativa por meio da imaginação, de pequenas dramatizações ou mesmo da reconstrução da narrativa, permitindo que o envolvimento com a literatura aconteça de forma mais significativa e integrada à experiência infantil. Nesse contexto, o professor atua como mediador, abrindo espaço para que a literatura seja vivida como experiência estética e cultural, em que o lúdico desempenha papel central no engajamento e na construção de significados.

Tal perspectiva reforça a necessidade de uma prática docente sensível e criativa, capaz

de transformar a leitura em vivência e descoberta. Contudo, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda permanecem presas à leitura mecânica e à memorização, desconsiderando o potencial estético e formativo da literatura. Essa lacuna evidencia a importância de repensar a formação do professor para que a mediação literária se torne, de fato, um espaço de diálogo, imaginação e construção de sentido aspectos essenciais ao letramento literário infantil.

Sobre “a continuidade das atividades literárias em forma de sequência didática”, as professoras apresentaram posicionamentos distintos. A docente do Pré II relatou que costuma desenvolver as propostas ao longo de toda a semana, garantindo maior aprofundamento e retomada dos conteúdos. Já a professora do Pré I explicou que, embora eventualmente dê continuidade aos temas trabalhados, isso nem sempre ocorre, pois depende do andamento da aula e da resposta da turma.

Essas diferenças evidenciam desigualdades na organização pedagógica entre as turmas, o que impacta diretamente a qualidade do letramento literário oferecido às crianças. A sequência didática é fundamental para assegurar progressão, sistematização e consolidação das aprendizagens; quando ela não ocorre de forma planejada, o trabalho com a literatura corre o risco de se tornar fragmentado e episódico.

Isso revela não apenas a autonomia das professoras, mas também a ausência de uma orientação institucional mais clara sobre o papel da literatura no cotidiano escolar. Assim, destaca-se a necessidade de formação continuada que fortaleça o planejamento sequencial e garanta que as práticas literárias não dependam exclusivamente da iniciativa individual, mas estejam alinhadas a uma proposta pedagógica coletiva e consistente

As experiências de leitura e escuta de histórias devem ser retomadas, revisitadas e aprofundadas, de modo a possibilitar que as crianças estabeleçam relações entre diferentes textos, ampliem seus repertórios e construam novos sentidos a partir da continuidade e da sistematização das práticas pedagógicas, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

As respostas das professoras, quando articuladas com a literatura e os documentos normativos, indicam que o letramento literário na educação infantil depende de uma mediação docente intencional, planejada e lúdica. Uma mediação bem estruturada possibilita que o professor conduza atividades que integrem leitura, escuta e exploração ativa dos textos, promovendo engajamento, criatividade e construção de significados pelas crianças. Nesse contexto, a ludicidade se apresenta como elemento central, funcionando como linha de integração entre conhecimento, imaginação e participação, potencializando aprendizagens

significativas e experiências culturais ricas.

Percebe-se, porém, que a qualidade das práticas lúdico-literárias está diretamente relacionada à habilidade do professor em articular intenção pedagógica e escolha adequada dos recursos utilizados. Quando essa relação não é bem estruturada, as atividades correm o risco de se transformar apenas em momentos de descontração, perdendo seu potencial formativo. Embora seja possível identificar avanços nas práticas observadas, ainda há fragilidades tanto na formação docente quanto na continuidade dessas estratégias no cotidiano escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo geral investigar como o letramento literário pode ser utilizado como ferramenta lúdica para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram cumpridos de maneira satisfatória. A análise teórica e prática permitiu compreender os fundamentos do letramento literário e das práticas lúdicas, evidenciando como a literatura, quando associada ao brincar, favorece o aprendizado significativo.

Foi possível observar, ainda, que as atividades de contação de histórias, dramatizações e jogos simbólicos estimulam a linguagem, a imaginação e a expressão das crianças. Além disso, as entrevistas com as docentes possibilitaram identificar a importância da mediação do professor e a necessidade de uma formação pedagógica voltada à integração entre literatura e ludicidade no cotidiano escolar.

Os resultados alcançados demonstraram que o letramento literário, quando trabalhado de forma lúdica, desperta o interesse e o prazer das crianças pela leitura, ampliando o vocabulário, fortalecendo vínculos afetivos e desenvolvendo competências cognitivas e sociais. As observações em sala de aula evidenciaram que o uso de recursos lúdicos, proporciona momentos de interação e aprendizagem ativa, contribuindo para o desenvolvimento integral. Também se destacou o papel do professor como mediador, capaz de criar situações didáticas que tornam o processo de letramento mais envolvente, criativo e significativo.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa ter sido realizada em uma única escola da rede municipal, com número reduzido de participantes, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, o tempo destinado à observação foi limitado, impossibilitando um acompanhamento mais prolongado do impacto das práticas lúdicas no desenvolvimento das crianças. Ainda assim, os dados obtidos foram suficientes para sustentar as análises e comprovar a relevância do tema no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – DCNEI. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

COSSON, R. **Práticas lúdicas na educação infantil: fundamentos e estratégias**. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Penso, 1999.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Edição revisada. São Paulo: Penso, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, M.; COSTA, L. **A mediação docente na leitura literária na Educação Infantil**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 50, n. 1, 2025. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/20241>. Acesso em: 15 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e práticas sociais contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

KRAMER, S. **Alfabetização: dilemas da prática pedagógica**. São Paulo: Ática, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PACHECO, E.; SACHET, S. **O lúdico e o desenvolvimento da linguagem na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: teorias e práticas**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

## **CAPÍTULO 5- MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO AS EXPRESSÕES DA INFÂNCIA**

**ROSA MARIA MATIAS MELO**

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – Facsu

rosamatias4@gmail.com

**VANESSA DE LIMA VICENTE**

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo geral compreender a contribuição das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Objetivos específicos: Identificar formas de expressão (plástica, corporal, musical, digital, oral) presentes nas práticas observadas; analisar como a mediação docente potencializa aprendizagens por meio das múltiplas linguagens; verificar condições institucionais (espaço, materiais, tempo) que favorecem ou limitam práticas multimodais; propor estratégias pedagógicas e orientações para integrar múltiplas linguagens no cotidiano escolar. A pesquisa justifica-se pela relevância de investigar como experiências multimodais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, reconhecendo a importância da Educação Infantil na formação integral do sujeito. A metodologia adotada foi qualitativa, de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica, observações sistemáticas de atividades pedagógicas na escola pública Alba Pessoa da Silva, no município de Caucaia e entrevistas semiestruturadas com nove educadoras, realizadas ao longo de três semanas, com registro em diário de campo, fotografias e análise de documentos institucionais. Os resultados indicam que a mediação docente, aliada a ambientes organizados em cantinhos temáticos, favorece a exploração de múltiplas linguagens, estimulando autonomia, criatividade e socialização. Apesar de barreiras institucionais como turmas numerosas, escassez de materiais e limitações de tempo, as professoras desenvolveram estratégias emergentes, como planejamento colaborativo, uso de materiais improvisados e integração de linguagens digitais e tradicionais, garantindo aprendizagens significativas. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e adaptativas são essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se às diretrizes da BNCC e aos fundamentos teóricos de Vygotsky, Severino, Gil e Lakatos e Marconi.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Múltiplas Linguagens. Desenvolvimento Integral.

**ABSTRACT:** O presente estudo teve como objetivo geral compreender a contribuição das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Objetivos específicos: Identificar formas de expressão (plástica, corporal, musical, digital, oral) presentes nas práticas observadas; analisar como a mediação docente potencializa aprendizagens por meio das múltiplas linguagens; verificar condições institucionais (espaço, materiais, tempo) que favorecem ou limitam práticas multimodais; propor estratégias pedagógicas e orientações para integrar múltiplas linguagens no cotidiano escolar. A pesquisa justifica-se pela relevância de investigar como experiências multimodais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, reconhecendo a importância da Educação Infantil na formação integral do sujeito. A metodologia adotada foi qualitativa, de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica, observações sistemáticas de atividades pedagógicas na escola pública Alba Pessoa da Silva, no município de Caucaia e entrevistas semiestruturadas com nove educadoras, realizadas ao longo de três semanas, com registro em diário de campo, fotografias e análise de documentos institucionais. Os resultados indicam que a mediação docente, aliada a ambientes organizados em cantinhos temáticos, favorece a exploração de múltiplas linguagens, estimulando autonomia, criatividade e socialização. Apesar de barreiras institucionais como turmas numerosas, escassez de materiais e limitações de tempo, as professoras desenvolveram estratégias emergentes, como planejamento colaborativo, uso de materiais improvisados e integração de linguagens digitais e tradicionais, garantindo aprendizagens significativas. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e adaptativas são essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se às diretrizes da BNCC e aos fundamentos teóricos de Vygotsky, Severino, Gil e Lakatos e Marconi.

**Keywords:** Early Childhood Education. Multiple Languages. Integral Development.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil possibilita aos aprendizes múltiplas formas de expressão, revelando variados modos de interação, curiosidade e criação. Os sujeitos dessa etapa manifestam interesses em reproduzir histórias, criar ilustrações espontâneas ou dramatizar papéis em brincadeiras, evidenciando que a comunicação não se limita ao verbal. Nesse sentido, é essencial valorizar as diferentes linguagens (desenho, pintura, escultura, fotografia, música, expressão corporal, oralidade, escrita, apreciação matemática e recursos tecnológicos) promovendo o desenvolvimento global e respeitando as singularidades.

Este projeto justifica-se pela relevância no processo de formação do leitor, pois a relação prazerosa entre indivíduo e livro, marcada por imaginação e criatividade, estimula o protagonismo infantil e contribui para a construção de repertórios e práticas de linguagem. A valorização das manifestações artísticas e interativas favorecendo a ampliação das experiências, a autonomia e o desenvolvimento espontâneo da fala e da escrita. O problema central da pesquisa consiste em investigar como as práticas com múltiplas linguagens podem favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos na educação infantil, tendo como contexto a escola da rede pública municipal de Caucaia, Alba Pessoa da Silva.

O objetivo geral é compreender a contribuição das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Objetivos específicos: Identificar formas de expressão (plástica, corporal, musical, digital, oral) presentes nas práticas observadas. Verificar condições institucionais (espaço, materiais, tempo) que favorecem ou limitam práticas multimodais. Propor estratégias pedagógicas e orientações para integrar múltiplas linguagens no cotidiano escolar.

A abordagem metodológica adotada é de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e na realização de entrevistas sistematizadas no ambiente escolar, por permitir uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e organizacionais. As entrevistas, de natureza semiestruturada, foram aplicadas ao longo de três semanas a professores, gestores e demais sujeitos participantes do processo educativo, entre os dias 04 e 22 de agosto de 2025.

Os dados coletados foram gravados em áudio, transcritos e organizados em relatórios descritivos, complementados por registros em diário de campo. Além disso, foram analisados documentos institucionais oficiais da Secretaria de Educação e produções acadêmicas especializadas, de modo a subsidiar a interpretação crítica das informações obtidas. Este trabalho está organizado em dois capítulos: o primeiro apresenta e descreve os procedimentos metodológicos e o segundo discute os resultados alcançados.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com o objetivo de compreender, em profundidade, as práticas pedagógicas relacionadas ao uso das múltiplas linguagens na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar significados, percepções, interações e contextos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, aspectos que não podem ser reduzidos a dados numéricos. Conforme Severino (2016, p. 118), a pesquisa qualitativa “procura compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando os contextos históricos, sociais e culturais nos quais se inserem”, o que se mostra coerente com o objeto investigado.

No que se refere ao caráter exploratório, Lakatos e Marconi (2017) afirmam que esse tipo de pesquisa é indicado quando o pesquisador busca maior familiaridade com o problema, permitindo a formulação de interpretações mais consistentes sobre fenômenos ainda pouco sistematizados no campo científico. Segundo as autoras: “a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre determinado assunto, facilitando a delimitação de um tema de trabalho e orientando a formulação de hipóteses” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 171).

Gil (2010) complementa que estudos exploratórios possibilitam maior flexibilidade metodológica, favorecendo a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados e a aproximação direta do pesquisador com o campo empírico. Tal perspectiva mostrou-se fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas cotidianas na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à mediação docente e à organização dos espaços educativos.

O estudo foi realizado na Escola Municipal Alba Pessoa da Silva, localizada na Rua São Miguel, 105, bairro Guajiru, no município de Caucaia, Ceará. A instituição atende crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, distribuídas em 6 turmas de educação infantil, oferecendo um contexto apropriado para observar o desenvolvimento integral das crianças por meio das múltiplas linguagens.

As observações ocorreram durante o período de três semanas, entre os dias 04 e 22 de agosto de 2025. Foram realizadas 15 observações sistemáticas, distribuídas de forma a acompanhar diferentes momentos pedagógicos ao longo da rotina escolar, com duração média de 50 minutos cada, permitindo o registro detalhado das interações e atividades realizadas pelas crianças. De acordo com Gil (2010, p. 100), a observação sistemática possibilita “registrar comportamentos e acontecimentos no momento em que ocorrem, garantindo maior fidelidade

aos fatos observados”.

Participaram da pesquisa 70 crianças, com idades entre 3 e 5 anos, regularmente matriculadas nas turmas da Educação Infantil da referida instituição. Também participaram nove educadoras, responsáveis pelas turmas observadas, as quais contribuíram por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que permite ao pesquisador aprofundar questões previamente definidas, sem perder a flexibilidade necessária à escuta dos sujeitos. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a entrevista semiestruturada favorece a obtenção de dados mais ricos, pois combina perguntas orientadoras com a liberdade de expressão do entrevistado.

A coleta de dados ocorreu por meio de múltiplos instrumentos, visando à triangulação das informações e ao fortalecimento da validade da pesquisa, a saber: roteiro de observação sistemática, utilizado para registrar comportamentos, interações, atividades pedagógicas e o uso das múltiplas linguagens; diário de campo, no qual foram anotadas descrições detalhadas, reflexões do pesquisador e registros fotográficos das atividades; e formulário de entrevista semiestruturada, aplicado às educadoras, abordando suas concepções pedagógicas, estratégias de ensino e percepções sobre o desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere à fundamentação teórica, a pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica sistemática, realizada em bases de dados acadêmicas como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e livros especializados. Foram analisadas aproximadamente 35 obras, entre livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas, priorizando autores clássicos e contemporâneos da área da educação, metodologia científica e Educação Infantil, como Vygotsky, Tardif, Gil, Severino, Lakatos e Marconi, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os dados coletados foram submetidos à análise temática, conforme proposta por Bardin (2016), que compreende um conjunto de técnicas de análise de conteúdo voltadas à interpretação sistemática das comunicações. Segundo a autora: “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 37).

O processo de análise ocorreu em quatro etapas: organização e transcrição dos registros do diário de campo, entrevistas e documentos institucionais; leitura flutuante e codificação inicial, com identificação de temas recorrentes; agrupamento dos dados em categorias analíticas relacionadas às práticas pedagógicas e às múltiplas linguagens; e, por fim, interpretação dos resultados, confrontando as evidências empíricas com a literatura especializada, buscando compreender convergências, tensões e distanciamentos entre teoria e prática.

A pesquisa respeitou rigorosamente os princípios éticos previstos na Resolução nº

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes, ou seus responsáveis legais, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo anonimato, confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Dessa forma, assegurou-se a integridade ética e científica do estudo, bem como o respeito aos sujeitos envolvidos.

## **2 ANÁLISE DE RESULTADOS**

O presente capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com nove professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Alba Pessoa da Silva, localizada no município de Caucaia (CE), bem como das observações sistemáticas em sala de aula. A investigação teve como objetivo geral compreender a contribuição das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças, considerando como objetivos específicos identificar as formas de expressão presentes nas práticas pedagógicas, analisar a mediação docente, verificar as condições institucionais e propor estratégias para integrar múltiplas linguagens ao cotidiano escolar.

Embora a entrevista tenha contado com a participação de nove professoras, optou-se por utilizar, neste capítulo, apenas cinco respostas como recorte analítico, em função do limite máximo de páginas estabelecido para este trabalho de conclusão de curso. Para preservar o anonimato das participantes, elas foram identificadas como Professora 1, Professora 2, e assim sucessivamente. As falas das docentes são apresentadas como citações diretas curtas, conforme as normas da ABNT, destacadas entre aspas. A análise das respostas foi organizada a partir dos blocos do formulário de entrevista, articulando-se com os dados provenientes das observações em sala, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada da mediação docente, dos ambientes preparados e das condições institucionais que influenciam o desenvolvimento integral das crianças.

### **2.1 Mediação docente e ambientes preparados**

As observações foram realizadas ao longo de três semanas, entre os dias 04 e 22 de agosto de 2025, totalizando quinze observações sistemáticas, distribuídas de modo a contemplar diferentes momentos da rotina escolar, com duração média de cinquenta minutos cada. Esse acompanhamento permitiu registrar, de forma detalhada, as interações estabelecidas entre crianças, professoras e ambiente, evidenciando como as múltiplas linguagens se materializam

nas práticas pedagógicas cotidianas. Os dados empíricos indicam que a mediação docente observada vai além da simples organização física do espaço, envolvendo uma intencionalidade pedagógica voltada à criação de experiências significativas.

Tal constatação dialoga com a concepção de mediação defendida por Vygotsky (2022), segundo a qual o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais mediadas, sendo o professor um agente fundamental na ampliação das possibilidades de aprendizagem. Diferentemente de práticas centradas na transmissão de conteúdos, as professoras observadas atuam como mediadoras, estimulando a participação ativa, a comunicação e a expressão das crianças.

Essa perspectiva é evidenciada na fala da Professora 1, ao relatar a organização do espaço pedagógico: “Eu organizo a sala em cantinhos de atividades: tem o de leitura, o de faz de conta, o de artes e o de blocos de construção; assim eles escolhem e participam do que mais gostam”. A organização em cantinhos dialoga diretamente com Horn (2004), que compreende o espaço escolar como elemento pedagógico ativo, capaz de favorecer a autonomia, a interação e a produção cultural da infância.

No entanto, ao confrontar a prática observada com a literatura, percebe-se que, embora os cantinhos estejam presentes, sua potencialidade depende fortemente da intervenção docente. Sem mediação intencional, tais espaços podem se limitar a momentos de ocupação do tempo, aspecto alertado por Kishimoto (2011), ao discutir o risco de práticas lúdicas desprovidas de objetivos pedagógicos claros. Durante as observações, verificou-se que as rodas de conversa eram conduzidas com perguntas abertas, incentivando as crianças a verbalizarem ideias, sentimentos e opiniões.

Essa prática favorece o desenvolvimento da linguagem oral e da escuta ativa, conforme orienta a BNCC (2018), que defende experiências nas quais as crianças consigam expressar-se, dialogar e desenvolver a escuta ativa em diferentes situações comunicativas. Observou-se, ainda, que essas verbalizações eram frequentemente retomadas em atividades posteriores, como desenho e dramatização, evidenciando a articulação entre linguagens oral, plástica e corporal.

A Professora 2 destacou o uso intencional da música e da dramatização como estratégias pedagógicas: “Durante dramatizações, as crianças exploram personagens, gestos e expressões faciais, aprendendo a se comunicar e colaborar com os colegas”. Essa prática encontra respaldo em Gardner (2010), ao defender a valorização de múltiplas formas de expressão e inteligência. Contudo, a análise empírica revela que tais atividades, embora ricas em potencial, dependem da continuidade e da sistematização para promover avanços consistentes no desenvolvimento integral.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2008), o processo de aprendizagem da escrita é ativo e envolve a construção de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. O brincar constitui, nesse sentido, um ambiente natural de experimentação, no qual a criança escreve bilhetes, imita registros escolares, produz listas e cria narrativas espontâneas. Como as autoras destacam, “a criança não aprende a escrever simplesmente porque lhe ensinam, mas porque constrói um sistema de hipóteses sobre a língua escrita a partir de sua interação com os usos sociais da escrita” (Ferreiro; Teberosky, 2008, p. 32).

Essas experiências lúdicas e sociais são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, tornando o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso. Soares (2020, p. 145) também enfatiza o papel das práticas sociais na construção do letramento ao afirmar que “o letramento se constrói nas interações e nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, não podendo ser reduzido a um ensino mecânico e descontextualizado”.

Dessa forma, o brincar cria contextos reais de uso da linguagem e contribui para que a criança compreenda as funções sociais da leitura e da escrita, ampliando seu repertório comunicativo e simbólico. Em algumas situações observadas, as dramatizações ocorriam de forma pontual, o que pode limitar a consolidação das aprendizagens, conforme alerta Tardif (2002) ao discutir a importância da intencionalidade pedagógica e da coerência entre planejamento e prática.

Outro aspecto recorrente foi a organização de ambientes preparados, com cantos de leitura, artes, música, movimento e tecnologia. A Professora 3 relatou: “As crianças circulam pelos diferentes cantinhos, escolhendo atividades que mais gostam, o que favorece expressão, interação e aprendizado”. Essa prática converge com a perspectiva de Vygotsky (2022), ao considerar que o contexto social e cultural influencia diretamente a construção do conhecimento. Entretanto, ao confrontar os dados com a literatura, observa-se que a autonomia concedida às crianças precisa ser acompanhada por intervenções que ampliem desafios cognitivos, evitando que a escolha se restrinja sempre às mesmas atividades, como discutido por Oliveira (2010).

A integração entre linguagens tradicionais e digitais também foi evidenciada. Segundo a Professora 4: “Utilizo jogos educativos digitais que complementam o aprendizado, mas sempre equilibrando com atividades manuais e coletivas, garantindo participação de todos”. Essa estratégia dialoga com Buckingham (2010), que defende o uso crítico e pedagógico das tecnologias na educação. Todavia, as observações indicam que o acesso a recursos digitais ainda é limitado, dependendo mais da iniciativa individual das professoras do que de uma política

institucional estruturada, revelando um distanciamento entre as diretrizes teóricas e as condições concretas de trabalho.

A avaliação formativa e a observação contínua do desenvolvimento das crianças também se destacaram como práticas recorrentes. A Professora 6 afirmou: “Nas dramatizações e brincadeiras, percebo evolução em colaboração, socialização e expressão de emoções. Isso indica desenvolvimento integral”. Essa percepção está alinhada à BNCC (2018), que compreende o desenvolvimento integral como resultado da articulação entre dimensões cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais. Contudo, ao analisar a prática, nota-se que esses registros ainda são, em grande parte, informais, carecendo de instrumentos sistemáticos de acompanhamento, conforme apontado por Hoffmann (2012) ao discutir avaliação na Educação Infantil.

As observações também evidenciaram práticas inclusivas, nas quais diferentes formas de participação eram valorizadas. A Professora 2 destacou: “Quando fazemos música e dança, cada um participa do seu jeito. Alguns dançam, outros só batem palmas ou cantam. Mas todos fazem parte”. Essa postura converge com os princípios da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2003), ao enfatizar a participação ativa de todos os sujeitos. Entretanto, a análise crítica indica que essas práticas inclusivas emergem mais da sensibilidade docente do que de formações continuadas ou diretrizes institucionais, revelando fragilidades estruturais no apoio pedagógico.

Por fim, a análise integrada das entrevistas e observações permite afirmar que a mediação docente e os ambientes preparados são elementos centrais para a promoção do desenvolvimento integral. As práticas observadas dialogam de maneira consistente com os pressupostos de Vygotsky (2022), Gardner (2010), Freire (2019) e com as orientações da BNCC (2018). Todavia, também evidenciam tensões entre teoria e prática, especialmente no que se refere às limitações institucionais e à ausência de políticas sistemáticas de formação e acompanhamento pedagógico. Assim, os resultados indicam avanços significativos, mas também apontam desafios que precisam ser enfrentados para consolidar práticas intencionais, reflexivas e sustentáveis na Educação Infantil.

## 2.2 Barreiras institucionais e propostas emergentes

Apesar da intencionalidade pedagógica e da diversidade de práticas observadas, as entrevistas evidenciaram um conjunto de barreiras institucionais que dificultam a implementação sistemática de atividades multimodais na Educação Infantil. Entre os principais

desafios mencionados pelas professoras estão a escassez de materiais pedagógicos, o elevado número de crianças por turma, a limitação do tempo destinado às atividades, a inadequação dos espaços físicos e a insuficiência da infraestrutura escolar. Esses elementos interferem diretamente na qualidade da mediação docente e na ampliação das experiências com múltiplas linguagens.

A falta de materiais foi recorrente nos relatos das participantes. A Professora 1 afirmou: “Às vezes faltam materiais para desenvolver atividades de arte mais elaboradas, o que nos obriga a improvisar”. Essa fala evidencia que a criatividade docente, embora fundamental, acaba assumindo um papel compensatório frente à ausência de investimentos institucionais. Tardif (2002) alerta que, quando o imprevisto se torna regra e não exceção, há o risco de sobrecarregar o professor e fragilizar a intencionalidade pedagógica, deslocando para o indivíduo responsabilidades que deveriam ser assumidas pela instituição.

Outro obstáculo destacado refere-se ao número elevado de alunos por turma. A Professora 4 relatou: “Em turmas grandes, nem sempre consigo dar atenção individual a cada criança, e isso pode afetar o engajamento de algumas”. Essa constatação encontra respaldo em Libâneo (2012), ao afirmar que condições estruturais inadequadas limitam a possibilidade de acompanhamento individualizado, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a observação atenta e a escuta sensível são essenciais para o desenvolvimento integral.

A limitação do tempo pedagógico também foi apontada como fator restritivo. Segundo a Professora 8, “o período de aula é curto para realizar todas as atividades planejadas, principalmente quando queremos explorar múltiplas linguagens”. Esse dado empírico dialoga com Gil (2010), que ressalta que o tempo disponível influencia diretamente a profundidade das experiências educativas, podendo reduzir práticas multimodais a ações fragmentadas quando não há flexibilidade na organização da rotina escolar.

Embora essas barreiras sejam significativas, as professoras relataram o desenvolvimento de estratégias emergentes para garantir a continuidade das experiências pedagógicas. O uso de materiais alternativos e recicláveis foi uma das soluções mais frequentes. A Professora 1 afirmou: “Quando faltam materiais, utilizo papel reciclado, sucata e outros objetos do dia a dia para criar atividades artísticas”. Essa prática aproxima-se das propostas de Edwards, Gandini e Forman (2016), ao valorizarem materiais não estruturados como recursos potentes para a exploração sensorial e criativa, embora, no contexto observado, tais práticas surjam mais por necessidade do que por opção pedagógica planejada.

O planejamento colaborativo entre docentes também se destacou como proposta emergente. A Professora 4 relatou: “Trabalhar em equipe nos permite compartilhar ideias,

materiais e experiências, oferecendo atividades mais ricas mesmo com limitações”. Essa postura dialoga com Schön (2000), ao compreender o professor como sujeito reflexivo que constrói saberes a partir da prática compartilhada. No entanto, a ausência de tempos institucionais formalizados para essa colaboração evidencia uma contradição entre a importância atribuída ao trabalho coletivo e as condições efetivamente oferecidas pela escola.

Outra estratégia mencionada foi a organização das crianças em pequenos grupos. A Professora 9 explicou: “Divido a turma em grupos menores para atividades que exigem maior concentração. Assim, consigo dar atenção individual e acompanhar melhor o progresso de cada criança”. As observações confirmaram que essa organização favorece interações mais qualificadas e acompanhamento mais próximo, conforme defendido por Vygotsky (2022), ao destacar a importância das interações mediadas em contextos socialmente significativos.

A integração entre tecnologias digitais e atividades tradicionais também emergiu como alternativa para ampliar o repertório de linguagens. A Professora 7 afirmou: “Uso tablets com jogos educativos que complementam as atividades manuais e coletivas, garantindo participação de todos” . Essa prática está alinhada às orientações da BNCC (2018), que reconhece as linguagens digitais como parte do cotidiano das crianças. Contudo, ao confrontar teoria e prática, observa-se que o uso desses recursos ocorre de forma pontual e depende da iniciativa individual das docentes, corroborando as análises de Buckingham (2010) sobre as desigualdades no acesso às tecnologias educacionais.

Reconhecer que a linguagem não se restringe apenas à fala ou à escrita, mas também se manifesta por meio de desenhos, pinturas, gestos, dramatizações, fotografias, sons, movimentos e tecnologias, amplia a concepção de ensino e aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, os multiletramentos devem ser incorporados às práticas pedagógicas, de modo que os estudantes “possam interagir de forma crítica, criativa e ética com as diferentes linguagens e mídias, participando ativamente das práticas sociais de leitura e escrita em contextos diversos” (BRASIL, 2018, p. 65).

As práticas inclusivas também foram destacadas como forma de contornar barreiras institucionais. A Professora 2 relatou: “Mesmo sem instrumentos adequados, as crianças conseguem explorar sons e ritmos utilizando materiais simples, o que mantém a aprendizagem significativa”. Essa fala confirma os princípios defendidos por Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão pressupõe flexibilidade metodológica e valorização das diferentes formas de participação. Entretanto, a análise crítica revela que a responsabilidade pela adaptação das atividades recai majoritariamente sobre o professor, sem o devido suporte institucional.

Outro aspecto recorrente foi a necessidade de formação continuada. A Professora 2

destacou: “Muitas vezes não sei a melhor forma de atender algumas crianças com necessidades específicas. A formação ajudaria muito”. Essa demanda reforça as discussões de Tardif (2002), ao enfatizar que os saberes docentes se constroem na articulação entre formação inicial, experiência e formação continuada, sendo esta última indispensável para enfrentar os desafios da diversidade e da inclusão.

Por fim, os dados revelam um cenário marcado por tensões entre o que a literatura educacional preconiza e o que é efetivamente possível realizar no contexto institucional observado. Enquanto documentos como a BNCC (2018) defendem ambientes equipados, acessíveis e inclusivos, a realidade empírica demonstra que muitas práticas multimodais e inclusivas são sustentadas pelo improviso, pela colaboração entre docentes e pela criatividade individual. Esse contraste evidencia, simultaneamente, a potência do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e a urgência de políticas públicas que garantam condições estruturais, recursos materiais e formação docente contínua, de modo a consolidar práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos teóricos e legais que orientam essa etapa da educação básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa teve como objetivo compreender a contribuição das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, analisando práticas pedagógicas na Escola Alba Pessoa da Silva, no município de Caucaia. Os objetivos foram alcançados ao se identificar como as linguagens oral, escrita, corporal, plástica, musical e digital articulam nas práticas docentes, favorecendo aprendizagens significativas e a formação integral das crianças.

Os principais resultados indicam que as múltiplas linguagens estão presentes de maneira integrada no cotidiano escolar, promovendo criatividade, autonomia e vínculos afetivos. As professoras participantes demonstraram compreender o valor dessas linguagens como mediadoras da aprendizagem, confirmando as contribuições teóricas de Vygotsky (2022) e os princípios da BNCC (Brasil, 2018), que orientam práticas pedagógicas centradas na interação e na expressão infantil.

Entre as limitações do estudo, destacam-se as condições estruturais da instituição, a escassez de materiais pedagógicos e o tempo restrito para o planejamento coletivo, fatores que impactam a consolidação de práticas mais amplas e diversificadas. Ainda assim, a criatividade e o comprometimento docente revelaram-se determinantes para a superação de parte desses

desafios.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a ampliação do estudo em diferentes contextos escolares, contemplando a diversidade regional e institucional, bem como a inclusão da percepção das famílias sobre as múltiplas linguagens. Essa ampliação pode contribuir para um entendimento mais abrangente sobre o papel das expressões infantis na construção de aprendizagens e no fortalecimento de uma educação infantil democrática e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2025.

BUCKINGHAM, D. **Mídia, educação e cultura do consumo**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3º ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 5º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2019. ISBN 978-85-7753-409-8.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas / Penso, 2010. ISBN 978-85-3632-251-3.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORN, M. G. S. **A organização dos espaços na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Os jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.



## **CAPÍTULO 6- LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**RUTE SOUSA DA SILVA**

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU

rutesousa577@gmail.com

**VANESSA DE LIMA VICENTE**

**EUNICE DA SILVA EMÍDIO**

eunice.emidio@enova.educacao.ba.gov.br

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo compreender de que forma a ludicidade contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos, identificar os principais teóricos que fundamentam a relação entre a ludicidade e a Educação Infantil, definir ludicidade no contexto da aprendizagem infantil e investigar os impactos da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e em um relato de experiência realizado em uma creche municipal. Na etapa bibliográfica, foram analisadas obras e artigos científicos que discutem o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem. Já na etapa prática, aplicou-se a atividade Tapete de Figuras Geométricas em turmas do maternal, com crianças de até três anos, observando-se o engajamento e as aprendizagens construídas. Os resultados indicaram que as práticas lúdicas despertaram maior interesse e participação das crianças, favoreceram a socialização, o respeito às regras, a cooperação e a regulação das emoções, além de estimularem habilidades cognitivas (memória, raciocínio, atenção), motoras e linguísticas. Constatou-se, ainda, que o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica e articulado aos objetivos de aprendizagem, mostra-se um recurso eficaz para a construção do conhecimento, o que torna a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. Concluiu-se que a ludicidade deve ser reconhecida como eixo estruturante da Educação Infantil, não apenas como complemento, mas como prática indispensável para a formação integral da criança.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Brincar. Educação Infantil. Ludicidade.

**ABSTRACT:** This study aimed to understand how playfulness contributes to the learning and holistic development of children in Early Childhood Education. The specific objectives were to identify the main theorists who underpin the relationship between playfulness and Early Childhood Education, to define playfulness in the context of children's learning, and to investigate the impacts of playfulness on the learning process of children. The research was characterized as qualitative and descriptive in nature, based on a literature review and an experience report conducted in a municipal daycare center. In the bibliographical phase, books and scientific articles discussing the role of play in the teaching-learning process were analyzed. In the practical phase, the Geometric Figures Mat activity was applied in preschool classes with children up to three years old, observing their engagement and the learning outcomes achieved. The results indicated that playful practices fostered greater interest and participation among children, promoted socialization, respect for rules, cooperation, and emotional regulation, while also stimulating cognitive (memory, reasoning, attention), motor, and linguistic skills. It was also found that play, when intentionally planned and aligned with learning objectives, becomes an effective resource for knowledge construction, making the learning process more dynamic and enjoyable. It was concluded that playfulness should be recognized as a structuring axis of Early Childhood Education—not merely as a complementary activity, but as an essential practice for the child's holistic development.

**Keywords:** Early Childhood Education. Playfulness. Play. Learning.

## INTRODUÇÃO

A ludicidade é um fator essencial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Por meio de atividades lúdicas, elas interagem com o espaço em que estão inseridas, potencializam habilidades motoras, constroem conhecimentos e estabelecem vínculos sociais significativos. No contexto da Educação Infantil, o brincar se apresenta como um recurso pedagógico de grande potencial, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, prazeroso e significativo.

Ademais, o ato de brincar pode ser compreendido como uma necessidade biológica que contribui para a formação cerebral da criança e para a ampliação de suas experiências de vida. Apesar de sua reconhecida relevância, ainda se observam dificuldades em traduzir essa teoria em práticas cotidianas nas escolas. Essa lacuna entre o que se sabe sobre o brincar e o que efetivamente se realiza despertou o interesse de investigar o tema como parte da jornada docente.

Dessa forma, o presente estudo, intitulado “Ludicidade como Estratégia para o Desenvolvimento Infantil: Um Relato de Experiência”, busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma o brincar, enquanto estratégia pedagógica, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento infantil? Assim, o trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição da ludicidade para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, a partir de uma revisão bibliográfica e de um relato de experiência pedagógica.

Como objetivos específicos, pretende-se compreender os principais referenciais teóricos que sustentam a relação entre ludicidade e Educação Infantil, definir o conceito de ludicidade no contexto da aprendizagem das crianças, examinar o uso do brincar como prática pedagógica e refletir sobre seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa deste estudo reside na importância de fortalecer práticas pedagógicas que priorizem o brincar, acompanhando as demandas atuais da Educação Infantil. A partir da prática docente e da literatura consultada, compreende-se que, quando utilizada como estratégia pedagógica, a ludicidade contribui não apenas para a aprendizagem das crianças, mas também para a reflexão do professor sobre sua própria prática, estimulando-o a buscar formas mais criativas e significativas de ensinar.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e em um relato de experiência pedagógica. A etapa bibliográfica contemplou produções acadêmicas publicadas entre 2017 e 2025, localizadas em

bases de dados como SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico, além de obras clássicas, de outros períodos, que discutem a relevância da ludicidade no desenvolvimento infantil.

Durante a seleção do material, foram lidos os resumos, introduções e conclusões dos trabalhos identificados, sendo escolhidas as obras que apresentaram maior afinidade com a proposta deste estudo. Já o relato de experiência foi realizado com base na atividade Tapete de Figuras Geométricas, aplicada em turmas da Educação Infantil de uma creche municipal de Maetinga, no estado da Bahia.

Assim, o estudo articula aportes teóricos e vivências pedagógicas, evidenciando como o brincar pode ser integrado ao ambiente escolar de forma eficaz, favorecendo a aprendizagem das crianças e promovendo a reflexão docente sobre a própria prática. O artigo está estruturado em três seções, além desta introdução, das considerações finais e referências. Os Procedimentos Metodológicos descrevem o tipo e os procedimentos da pesquisa, detalhando as etapas da revisão bibliográfica e do relato de experiência.

Em seguida, a seção Ludicidade na prática: relato de experiência, aborda o contexto da intervenção pedagógica e as observações realizadas. Na sequência, em Análise dos Resultados, são exploradas as contribuições da ludicidade para a aprendizagem das crianças, relacionando teoria e prática. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados e destacam as implicações do estudo para a prática docente.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e de abordagem aplicada, por envolver tanto a revisão bibliográfica quanto a aplicação prática de uma atividade pedagógica. Segundo Gil (2021), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, analisando significados, intenções e percepções em contextos reais. Já a abordagem descritiva visa registrar, analisar e interpretar as características de determinado fenômeno sem interferência direta do pesquisador (Lakatos e Marconi, 2021).

De acordo com Severino (2017), o método constitui o conjunto de procedimentos sistemáticos que orientam a construção do conhecimento, garantindo coerência entre os objetivos e as ações investigativas. Segundo o mesmo autor (2013, p. 89), “trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permeiam o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”.

A etapa bibliográfica teve como propósito fundamentar teoricamente a discussão sobre

a importância da ludicidade na Educação Infantil. Foram consultadas as bases Google Acadêmico, SciELO e CAPES Periódicos, utilizando os descritores ludicidade e educação infantil. O recorte temporal contemplou produções publicadas entre 2017 e 2025, complementadas por obras clássicas que, mesmo fora desse período, apresentam relevância teórica para o tema. Durante o processo de seleção, foram lidos os resumos, introduções e conclusões dos estudos localizados, sendo escolhidas as produções que apresentaram maior afinidade com os objetivos da pesquisa.

A Experiência pedagógica ocorreu na Creche Municipal Vovó Rita, localizada no Bairro Alto da Boa Vista, na rua Glauber Silva Barros S/N, no Município de Maetinga-Bahia, entre os dias 24/03/2025 e 11/04/2025. O espaço foi escolhido por atender crianças da Educação Infantil e por proporcionar um ambiente favorável à observação e ao desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas à aprendizagem. Participaram da atividade três turmas do maternal, compostas por crianças de até 3 anos e 11 meses de idade. A primeira com 16 alunos, a segunda com 18 e a terceira com 16, totalizando 50 crianças .

A atividade ‘Tapete de Figuras Geométricas’ teve como objetivo favorecer a



aprendizagem das formas geométricas de maneira lúdica e significativa. As crianças eram organizadas em grupos de quatro participantes. Em cada rodada, o dado com faces geométricas era lançado, e cada criança comparava a figura sorteada com a célula à sua frente; havendo correspondência, avançava uma casa. A atividade teve duração média de três horas por turma, distribuídas entre explicação, execução e socialização das descobertas. A Figura 01 a seguir ilustra o tapete utilizado na intervenção pedagógica. Figura 01: Tapete de Figuras Geométricas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação direta e o registro descritivo das interações das crianças durante a atividade. A observação foi de caráter participante, permitindo acompanhar de perto as ações, reações e falas das crianças. Os registros foram feitos

considerando aspectos como engajamento, cooperação, respeito às regras e manifestações cognitivas, memória, atenção e raciocínio.

Em relação às considerações éticas, o estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à pesquisa educacional. Embora não tenha sido necessário o preenchimento individual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a instituição conta com autorização institucional e consentimento prévio dos pais ou responsáveis para o registro e divulgação das atividades pedagógicas das crianças, inclusive em redes sociais e produções acadêmicas.

## **1 LUDICIDADE NA PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A atividade Tapete de Figuras Geométricas justificou-se pela relevância de proporcionar experiências lúdicas e significativas que contribuíssem para o desenvolvimento do pensamento lógico e da percepção espacial das crianças na Educação Infantil. A proposta foi planejada e desenvolvida pela professora pesquisadora em turmas dessa etapa de ensino, com o propósito de integrar o brincar e o aprendizado de forma intencional e prazerosa. De acordo com Bacelar (2009, p.24), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade define ludicidade como:

(...) Uma experiência plena, que pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, conseqüentemente, em contato com os conteúdos inconscientes de experiências passadas, restaurando-as e, em contato com o presente, anunciando o futuro.

Nesse sentido, a ludicidade atua não apenas como catalisadora do processo de aprendizagem, mas também como potencializadora das múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças vivenciam experiências que favorecem a construção de conhecimentos e a ampliação de suas capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Durante o brincar, elas estabelecem conexões entre o mundo real e o imaginário, reinterpretando vivências passadas e projetando novas possibilidades de compreensão do futuro. Esse movimento simbólico permite que aprendam a distinguir fantasia e realidade, exercitando a imaginação, a autonomia e a reflexão crítica. Assim, o brincar se consolida como um caminho privilegiado para a construção do saber e para o desenvolvimento integral da criança.

Antes o exposto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” orienta o

trabalho pedagógico voltado à construção de noções matemáticas de forma contextualizada e prazerosa, considerando o brincar como eixo estruturante das práticas educativas. A proposta teve como objetivo favorecer o reconhecimento, a exploração e a diferenciação das formas geométricas a partir da interação e da experimentação ativa.

Ao participar da atividade, as crianças movimentaram-se, observaram e manipularam elementos concretos, o que possibilitou a construção de conhecimentos de maneira integrada e significativa. Essa abordagem esteve em consonância com os princípios defendidos por Piaget (1976), que destaca a importância das ações concretas e das experiências práticas na formação das estruturas cognitivas infantis. Além disso, a atividade dialogou com a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1998), ao considerar a interação social como elemento essencial para o desenvolvimento e para a aplicação das zonas de desenvolvimento proximal das crianças.

Durante a vivência no tapete, os alunos compartilharam descobertas, trocaram ideias e construíram coletivamente o entendimento sobre as formas geométricas, promovendo também o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da cooperação. Dessa forma, o Tapete configurou-se como uma estratégia pedagógica capaz de integrar o brincar, o movimento e a construção do conhecimento matemático, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada criança. A atividade contribuiu, assim, para uma aprendizagem significativa e prazerosa, na qual o conhecimento foi construído de forma ativa, participativa e contextualizada. O exercício foi desenvolvido com o intuito de potencializar a aprendizagem das crianças por meio do envolvimento ativo e da exploração das formas geométricas em um contexto lúdico.

A inspiração surgiu a partir de um vídeo online (PROF. JUSSARA FERREIRA, 2021), que apresentava o uso de um tapete como recurso didático para a Educação Infantil. A proposta, entretanto, foi adaptada à realidade da Creche Municipal Vovó Rita, considerando a faixa etária atendida, os recursos disponíveis e os objetivos pedagógicos deste estudo.

Durante o planejamento, buscou-se garantir que a atividade possibilitasse o desenvolvimento de múltiplas habilidades, como linguagem, raciocínio lógico e capacidade de observação, além de estimular a cooperação e o respeito às regras entre os participantes. O detalhamento completo da proposta, incluindo objetivos, conteúdos, recursos e o passo a passo da aplicação, encontra-se no Apêndice B deste trabalho.

A aplicação ocorreu entre os dias 24/03 e 11/04 no ano de 2025 em três turmas do maternal, compostas por crianças de até 3 anos e 11 meses de idade. Sendo que, no maternal IIA e IIB, a atividade foi aplicada no turno matutino, no maternal IIC, no turno vespertino, com duração de três horas em cada turma. A primeira turma possuía 16 alunos, a segunda 18 e a

terceira 16, totalizando 50 crianças participantes. Dessa forma, a aplicação foi organizada em três sessões. Cada sessão teve duração de três horas gerando um conjunto de observações equivalente ao número de crianças presentes em cada turma.

Nesse sentido a Sessão 1, realizada no maternal IIA, contou com 16 observações; a Sessão 2, no maternal IIB, registrou 18 observações; e a Sessão 3, no maternal IIC, resultou em 16 observações, totalizando um número de 50 observações referentes às crianças participantes. A Creche Municipal Vovó Rita, localizada na Avenida Glauber Silva Barros, s/n, Bairro Alto da Boa Vista, em Maetinga – BA, atende atualmente 111 alunos, distribuídos entre as turmas de Berçário, Maternal I e Maternal II.

A instituição funciona em período integral, das 8h às 16h, conta com 52 funcionários e recebe recursos financeiros de programas federais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Saúde na Escola (PSE), fundamentais para seu funcionamento. Seguindo esse pressuposto, a proposta consistiu na utilização de um tapete semelhante a uma tabela com quatro linhas e quatro colunas (Figura 01). Em cada célula do tapete havia uma figura geométrica diferente (círculo, quadrado ou triângulo) distribuída de forma aleatória, sem ordem específica. A cada ciclo, quatro crianças participavam da brincadeira, interagindo entre si e com os elementos do jogo de maneira cooperativa.

Durante a atividade, a professora lançava um dado ilustrado com figuras geométricas, e as crianças comparavam a figura exibida na face superior do dado com a imagem posicionada à sua frente no tapete. Caso houvesse correspondência, o estudante avançava uma casa, podendo repetir o movimento na mesma rodada se a figura seguinte também coincidissem com a sorteada. O jogo se encerrava quando uma criança percorria todo o trajeto, sendo considerada vencedora. A experiência evidenciou que a atividade contribuiu de forma significativa para o processo de aprendizagem, já que, em todas as turmas em que foi aplicada, as professoras relataram elevado engajamento dos alunos.

As crianças demonstraram interesse, prazer e entusiasmo em participar, chegando a solicitar a repetição da brincadeira em outros momentos, o que levou à sua reaplicação em sala de aula. É importante ressaltar que, apesar da ansiedade evidente em querer avançar no jogo, elas não apresentaram dificuldades em esperar a vez, obedecendo às regras e aos turnos de cada participante. Essa observação reforça a capacidade do jogo de regras de promover a autorregulação e o respeito à convivência social.

Esse resultado reforça a importância da presença do lúdico no contexto escolar. Cabe ao educador não apenas propor atividades, mas também observar atentamente os interesses, a

participação e o envolvimento das crianças, de modo a alinhar as práticas pedagógicas às suas necessidades. Além disso, é fundamental que cada experiência seja constantemente reavaliada, permitindo ajustes que tornem o processo educativo mais dinâmico, atrativo e significativo.

Durante a prática, a avaliação ocorreu de modo processual, com foco na interação, participação e nível de envolvimento das crianças no jogo. Como indicadores observáveis, registrou-se: nomeação correta das formas; correspondência entre o dado e a figura no tapete; explicações sobre semelhanças ou diferenças entre as formas; respeito a regras e turnos; cooperação entre pares.

Os objetivos centrais foram identificar e nomear figuras geométricas, reconhecer semelhanças/diferenças, estabelecer correspondências visuais e relações espaciais simples (posição no tabuleiro). Para sistematizar os aspectos observados durante a prática, elaborou-se o Quadro 01, que relaciona as habilidades desenvolvidas pelas crianças na atividade com os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos na BNCC. Quadro 01 - Habilidades desenvolvidas na atividade e sua relação com a BNCC

<b>Habilidade observável</b>	<b>Evidência na atividade</b>	<b>BNCC – Campo/Objetivo</b>
Identificar e nomear formas geométricas	Crianças nomearam círculo, quadrado e triângulo ao jogar.	Campo: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (EI02ET05) – Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)
Comparar semelhanças/diferenças	Verbalização de diferenças entre formas e associação ao tapete	Campo: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (EI02ET05) – Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)
Respeitar regras do jogo	Espera da vez e aceitação de avançar apenas quando a forma coincidia	Campo: O Eu, o Outro e o Nós (EI02EO03) – Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
Socializar e cooperar	Incentivo mútuo e torcida entre colegas	Campo: O Eu, o Outro e o Nós (EI02EO06) – Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
Desenvolver linguagem oral	Nomeação das formas, explicações espontâneas durante a brincadeira	Campo: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EI02EF01) – Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Exercitar coordenação motora (Deslocamento)	Deslocamento no tapete e posicionamento nas casas corretas	Campo: Corpo, Gestos e Movimentos (EI02CG02) – Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, entre, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
Manipular materiais e elementos do jogo	Interação com o dado e movimentação das peças/corpo sobre o tapete para avançar no jogo.	Campo: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (EI02ET04) – Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois)
Regulagem emocional	Lidar com frustração ao não avançar ou ao perder	Campo: O Eu, o Outro e o Nós (EI02EO05) – Perceber que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017). Essa experiência evidenciou que jogos simples podem gerar aprendizagens profundas. Os registros mostraram engajamento (solicitação de repetição do jogo, manutenção da atenção, verbalização espontânea dos nomes das formas). Do ponto de vista do desenvolvimento, isso é coerente com a BNCC, que atribui à brincadeira papel estruturante na expressão de afetos, na mediação de frustrações e na regulação das emoções, ao mesmo tempo em que sustenta a aprendizagem de conteúdos (no caso, formas e relações espaciais).

Em termos teóricos, o desempenho observado no jogo de regras dialoga com a ideia de que a criança assimila e reorganiza esquemas (Piaget 1976) e, ao seguir regras e atuar além do habitual, movimenta sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky 1998) o que ajuda a explicar por que crianças que inicialmente apenas imitavam pares passaram, nas repetições, a nomear e justificar suas escolhas.

## 2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aplicação da atividade Tapete de Figuras Geométricas evidenciou resultados expressivos no que se refere à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Observou-se que o jogo, ao integrar o aspecto lúdico ao processo de reconhecimento e classificação das formas geométricas, favoreceu não apenas a assimilação de conteúdos matemáticos, mas também a ampliação de habilidades cognitivas, motoras e

sociais. Essa constatação reforça que o lúdico atua como eixo estruturante da aprendizagem infantil, potencializando o desenvolvimento em múltiplas dimensões.

Segundo Kishimoto (2011, p.41), “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” . Isso se evidencia especialmente no contexto do brincar pedagógico, no qual o lúdico é intencionalmente mobilizado como estratégia de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa concepção dialoga com Deniz (2023), para quem a trajetória da ludicidade demonstra seu papel permanente na estimulação das capacidades infantis e na continuidade da cultura humana. Ou seja, brincar não é apenas um recurso infantil, mas uma prática cultural que acompanha a humanidade ao longo do tempo. O ato de brincar integra naturalmente o universo infantil e não deve ser visto apenas como passatempo ou distração. Pelo contrário, é por meio das brincadeiras que a criança desenvolve habilidades fundamentais para sua formação integral.

Essas habilidades envolvem tanto aspectos cognitivos (memória, atenção, raciocínio lógico, criatividade), quanto motores (coordenação motora fina e ampla, equilíbrio, lateralidade), socioemocionais (cooperação, respeito às regras, resolução de conflitos, autorregulação emocional) e linguísticos (oralidade, ampliação do vocabulário, capacidade de narrar e argumentar). De acordo com Pereira e Silva (2021) e Kishimoto (2011), o brincar é um instrumento privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, pois mobiliza, de forma simultânea, capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. A memória, por exemplo, é estimulada em jogos de regras; a empatia, em brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro e a compreender diferentes perspectivas.

Conforme Silva (2022), ao revisitar a teoria de Piaget, o desenvolvimento infantil pode ser compreendido sob dois aspectos complementares: o espontâneo, que emerge das ações da própria criança em interação com o meio, e o social, que se constrói nas relações educativas e culturais. Nesse contexto, as brincadeiras funcionam como uma ponte entre essas duas dimensões, favorecendo a construção do conhecimento de forma natural e prazerosa.

Ao brincar, a criança aprende sem perceber que está sendo ensinada, transitando entre a experiência espontânea e a mediação pedagógica intencional. Entretanto, cabe ao professor planejar atividades lúdicas com intencionalidade clara, de modo que o jogo preserve seu caráter prazeroso sem perder sua função educativa. O brincar livre é guiado pela curiosidade e imaginação infantis; já o jogo pedagógico, embora estruturado, deve manter o encantamento e a autonomia que caracterizam o lúdico.

Nessa mesma perspectiva, Queiroz et al. (2006, apud Souza et al., 2022) ressaltam que

o educador precisa equilibrar os interesses genuínos da criança com os objetivos de aprendizagem, garantindo que a ludicidade não se reduza a mero instrumento didático, mas permaneça significativa e formativa para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, durante o desenvolvimento da proposta, as crianças demonstraram elevado engajamento e prazer em participar da dinâmica.

O uso do dado ilustrado, associado à movimentação sobre o tapete, despertou o interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo e participativo. Essa motivação traduziu-se em uma postura ativa diante da atividade: os alunos observavam atentamente, nomeavam figuras, comparavam formas e justificavam suas escolhas de maneira espontânea.

Essas manifestações revelaram a ocorrência de processos de aprendizagem baseados na ação, na observação e na reorganização de ideias, conforme discutido na fundamentação teórica sobre o papel do brincar e das experiências concretas na construção do conhecimento infantil. O forte engajamento confirma que metodologias ativas, torna o aprendizado mais atrativo e participativo.

Outro aspecto relevante observado foi o desenvolvimento da autorregulação. Apesar da expectativa natural de avançar no jogo, as crianças respeitaram os turnos e as regras estabelecidas, demonstrando crescente capacidade de controle emocional e socialização. Essa conduta confirma o potencial das práticas lúdicas como instrumentos mediadores na construção de valores, atitudes e habilidades sociais, reforçando a importância do brincar como espaço de aprendizagem ética e coletiva. Esse comportamento evidencia que o jogo é um ambiente privilegiado para o exercício da convivência e da autorregulação.

Do ponto de vista da aprendizagem conceitual, os objetivos propostos identificar e nomear figuras geométricas, estabelecer correspondências visuais e reconhecer relações espaciais simples foram amplamente alcançados. Durante as observações, registraram-se verbalizações espontâneas dos nomes das figuras, comparações entre suas características e o uso de expressões como “é igual” e “é diferente”, indicando a consolidação de noções básicas de forma, tamanho e posição. Essas manifestações demonstraram que o brincar, quando orientado por intencionalidade pedagógica, favorece a construção do pensamento lógico e da capacidade de abstração, em consonância com as concepções teóricas já apresentadas. Esses resultados reforçam que o jogo facilita a compreensão de conceitos matemáticos de maneira concreta, acessível e significativa.

A atividade também evidenciou o valor das interações sociais e da mediação docente. O jogo, ao promover a troca entre pares e a orientação da professora, permitiu que as crianças aprendessem umas com as outras, realizando tarefas que inicialmente não conseguiam executar

sozinhas. Esse processo colaborativo destacou o papel da mediação e da cooperação na aprendizagem, aspectos amplamente defendidos nas abordagens socioconstrutivistas e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Essa dinâmica confirma, na prática, a relevância das interações sociais e da mediação qualificada para a construção do conhecimento.

Outro ponto de destaque foi a avaliação processual realizada pela docente, que considerou não apenas os acertos, mas também a qualidade das interações, o envolvimento e a forma como as crianças construíram significados a partir da experiência. Essa perspectiva está alinhada à BNCC (BRASIL, 2017), que reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, ressaltando que as práticas lúdicas promovem aprendizagens relacionadas à expressão de afetos, ao desenvolvimento da autonomia e à elaboração de conceitos. Essa abordagem avaliativa fortalece uma visão integral da criança, valorizando o percurso e não apenas o resultado final.

Dessa forma, a análise dos resultados permite afirmar que o Tapete de Figuras Geométricas cumpriu um papel duplo: ao mesmo tempo em que favoreceu a compreensão de conceitos geométricos como forma, semelhança e posição, também estimulou competências socioemocionais fundamentais, como paciência, respeito e cooperação. Tais dimensões estão intrinsecamente ligadas à concepção contemporânea de aprendizagem integral, que entende a criança como sujeito ativo e participativo do próprio processo de construção do conhecimento. Essa articulação entre aspectos cognitivos e socioemocionais evidencia a potência de práticas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral.

A experiência confirmou, portanto, a importância do lúdico na escola como ferramenta de mediação pedagógica. O entusiasmo e o envolvimento das crianças, o desejo de repetir a atividade e a capacidade de manter a atenção por períodos prolongados evidenciam que o brincar é um potente veículo para a aprendizagem significativa. Em consonância com a literatura e com as orientações da BNCC, os resultados obtidos reforçam que o jogo, ao articular emoção, cognição e ação, constitui-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual aprender e divertir-se tornam-se experiências indissociáveis. Esses elementos demonstram que o lúdico é indispensável para promover aprendizagens profundas e prazerosas.

Assim, a análise evidencia que, mesmo por meio de uma proposta simples, foi possível observar avanços concretos na aprendizagem das crianças e confirmar as contribuições teóricas apresentadas sobre a importância do lúdico, da interação e da mediação docente no processo educativo. A experiência, portanto, não apenas atingiu os objetivos pedagógicos previstos, mas também reafirmou a relevância de práticas que reconhecem a criança como protagonista do

próprio aprendizado. Essa constatação reforça a necessidade de ampliar práticas intencionais que valorizem o protagonismo infantil e promovam aprendizagens significativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese, este estudo teve como objetivo geral compreender como a ludicidade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Para alcançar esse propósito, foram definidos objetivos específicos: identificar os principais teóricos que fundamentam a relação entre ludicidade e Educação Infantil; definir o conceito de ludicidade no contexto da aprendizagem infantil; analisar o uso da ludicidade como prática pedagógica; investigar os impactos do brincar no processo de aprendizagem das crianças.

A partir da revisão bibliográfica e do relato de experiência realizado, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados. A fundamentação teórica, construída a partir de autores como Piaget, Vygotsky, Bacelar e Luckesi, possibilitou compreender diferentes concepções de ludicidade e sua relação direta com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Já a atividade prática desenvolvida Tapete de Figuras Geométricas evidenciou, na realidade escolar, como o brincar pode ser incorporado intencionalmente como estratégia pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem de conteúdos (formas geométricas, comparação de semelhanças/diferenças) e, simultaneamente, estimular habilidades socioemocionais como cooperação, respeito às regras e regulação das emoções.

Dessa forma, a principal contribuição que este estudo oferece à prática docente reside na constatação de que o brincar transcende o papel de atividade secundária. É, de fato, a linguagem principal pela qual a criança constrói seu mundo. Ao serem utilizados jogos e brincadeiras de forma consciente, criam-se oportunidades para que as crianças aprendam de maneira prazerosa, construam vínculos e desenvolvam as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os desafios estruturais, como a limitação de recursos pedagógicos na escola, não comprometeram a análise, mas reforçaram a necessidade de maior criatividade e de investimentos significativos em infraestrutura e na formação continuada de docentes. Para pesquisas futuras, sugere-se o aprofundamento desta investigação, explorando o papel da ludicidade em outras etapas da educação básica, como o Ensino Fundamental I, e comparando sua eficácia com outras metodologias ativas. Em suma, fica demonstrado

que o brincar, quando valorizado e planejado pelo professor, se revela como um caminho potente para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança. Mais do que um recurso didático, a ludicidade se revela como um princípio pedagógico capaz de transformar a sala de aula em um espaço de descoberta, prazer e construção de saberes.

## REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: **EDUFBA**, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23789>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DENIZ, L. C. O lúdico como recurso didático na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 10, n. 4, p. 11-30, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.); - 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: GEN Atlas, 2021.

PEREIRA, Danilo C.; SILVA, Daniel de S. A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Revista EDUCERE**, v. 21, n. 1, p. 111-130, jan./jun. 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, E. A. A. da C.; MAGALHÃES, G. L. de; MENDES, R. C. da S. O lúdico como recurso didático na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, [S. l.], 2021, p. 08–69.

SOUZA, A. J.; RODRIGUES, E. A.; SILVA, E. A.; MAGALHÃES, I. P.; RODRIGUES, S. A.; ANDRADE, W. D. da C. O brincar em Vygotsky: educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, [S. l.], p. 09–70, 2022.