



Temáticas educacionais e as atuações pedagógicas na atualidade: estudos selecionados

VANESSA DE LIMA VICENTE
e colaboradores
(Orgs.)



**TEMÁTICAS EDUCACIONAIS E
AS ATUAÇÕES PEDAGÓGICAS
NA ATUALIDADE: ESTUDOS
SELECIONADOS**

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

Esp. 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

**TEMÁTICAS EDUCACIONAIS E AS ATUAÇÕES PEDAGÓGICAS
NA ATUALIDADE: ESTUDOS SELECIONADOS**

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 Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana Revisão de texto: Autores

Produtora Editorial: Zélia Kamylla Evangelista Dias

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83770-10-3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278 TEMÁTICAS educacionais e as atuações pedagógicas na
atualidade: Estudos selecionados. Organizadores: Vanessa de
Lima Vicente, et.al.
São Bento, PB: Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD,
Ano 2026.
87p.
ISBN: 978-65-83770-10-3

1. Educação 2. Pedagogia na atualidade I. Título.

CDD 370.1

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1- JOGOS E LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	7
CAPÍTULO 2- FAMÍLIAS ATÍPICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO EM AFONSO BEZERRA.....	23
CAPÍTULO 3- BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	41
CAPÍTULO 4- PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
CAPÍTULO 5- FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS.....	71

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- JOGOS E LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

REGIANE ROSA SOUSA SILVA

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU

reehsousa14@gmail.com

VANESSA DE LIMA VICENTE

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel do lúdico no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com recorte temporal compreendido entre os anos de 2015 e 2025, período em que se intensificaram as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. De forma mais específica, busca: investigar a relação entre ludicidade e motivação no contexto da alfabetização; identificar como jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita; compreender o papel da literatura infantil enquanto recurso lúdico e formativo; e refletir sobre práticas pedagógicas que integrem ludicidade e alfabetização de maneira crítica, inclusiva e humanizadora. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores como Silva e Araújo (2021), Barros e Menezes (2021), Souza (2023), entre outros, que discutem as relações entre o brincar, a leitura e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. A relevância do estudo reside na necessidade de superar metodologias tradicionais e mecanicistas, propondo práticas educativas que promovam o prazer, o engajamento e a aprendizagem significativa. Os resultados da análise teórica apontam que o uso intencional do lúdico, por meio de jogos, brincadeiras, dramatizações e literatura infantil, potencializa o processo de alfabetização ao integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem. Conclui-se, portanto, que o lúdico constitui um recurso pedagógico indispensável na alfabetização, por promover aprendizagens iniciais mais prazerosas, colaborativas e transformadoras, com uma educação voltada para a formação integral da criança.

Palavras-Chave: Alfabetização. Aprendizagem significativa. Jogos pedagógicos. Ludicidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze the role of playfulness in the literacy process of children in the early years of Elementary Education, within a time frame from 2015 to 2025, a period marked by the intensification of discussions on innovative and inclusive pedagogical practices. More specifically, it seeks to: investigate the relationship between playfulness and motivation in the context of literacy; identify how games and play contribute to the development of reading and writing skills; understand the role of children's literature as both a playful and formative resource; and reflect on pedagogical practices that integrate playfulness and literacy in a critical, inclusive, and humanizing way. The research, of a bibliographic nature and qualitative approach, is grounded in authors such as Silva and Araujo (2021), Barros and Menezes (2021), and Souza (2023), among others, who discuss the connections between play, reading, and children's cognitive, social, and emotional development. The relevance of this study lies in the need to overcome traditional and mechanistic methodologies by proposing educational practices that foster enjoyment, engagement, and meaningful learning. The theoretical analysis indicates that the intentional use of playfulness—through games, play, dramatization, and children's literature—enhances the literacy process by integrating cognitive, affective, and social dimensions of learning. It concludes that playfulness is an indispensable pedagogical resource in literacy, as it promotes more enjoyable, collaborative, and transformative early learning experiences, contributing to an education focused on the child's holistic development.

Keywords: Literacy. Meaningful learning. Educational games. Playfulness.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa essencial no processo de escolarização das crianças, pois é por meio dela que se desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, que são fundamentais para a inserção social, cultural e intelectual do indivíduo. Contudo, esse processo nem sempre é vivenciado de forma prazerosa, sendo frequentemente marcado por métodos tradicionais, como a soletração, a memorização mecânica de sílabas, a cópia exaustiva de palavras e frases ou o uso repetitivo de cartilhas, que podem gerar desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Nesse cenário, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando tornar a alfabetização mais significativa, interativa e envolvente. Entre as alternativas para revitalizar esse processo, a ludicidade se destaca como um recurso capaz de transformar a sala de aula em um espaço de descobertas e experimentação. Jogos, brinquedos e brincadeiras não apenas despertam a curiosidade das crianças, mas também promovem a construção do conhecimento de maneira dinâmica, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Neste estudo, o problema de pesquisa centra-se na seguinte questão: De que maneira o uso intencional de jogos e atividades lúdicas pode favorecer a motivação e o desenvolvimento da leitura e escrita no processo de alfabetização? A investigação parte da compreensão de que o lúdico, quando incorporado de forma planejada, pode transformar a prática pedagógica, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

O objetivo geral consiste em analisar o papel do lúdico no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal propósito, definem-se como objetivos específicos: investigar a relação entre ludicidade e motivação no contexto da alfabetização; identificar como jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita; compreender o papel da literatura infantil enquanto recurso lúdico e formativo; e refletir sobre práticas pedagógicas que integrem ludicidade e alfabetização de maneira crítica, inclusiva e humanizadora.

A pesquisa será conduzida com natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamentada em autores contemporâneos que discutem a relação entre ludicidade e alfabetização, como Souza e França (2021), Santos e Costa (2021), Barros e Menezes (2021), e Santos e Menezes (2023). O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, tais como SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e Periódicos CAPES, garantindo a diversidade e a atualidade

das fontes.

O processo de busca seguiu critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, priorizando publicações em língua portuguesa que abordassem a integração entre jogos, brincadeiras e literatura infantil no processo de alfabetização. Adotou-se um recorte temporal compreendido entre os anos de 2015 e 2025, período que concentra as principais discussões sobre metodologias lúdicas e práticas pedagógicas inovadoras no contexto da alfabetização.

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado em quatro seções principais. A introdução apresenta a problemática, a justificativa, os objetivos do estudo, resumo da metodologia e da estrutura do artigo. A seção seguinte trata sobre os caminhos metodológicos seguidos e o capítulo seguinte traz reflexões e apontamentos bibliográficos para elucidar o nosso problema de pesquisa. Em seguida, as considerações finais, reúnem as principais conclusões destacando a relevância da ludicidade como prática humanizadora, crítica e inclusiva, enquanto as referências listam as obras utilizadas para a fundamentação teórica.

Nesse sentido, a relevância social e acadêmica desta pesquisa reside na contribuição para o debate contemporâneo sobre práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades das crianças em processo de alfabetização, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais. Ao evidenciar o potencial do lúdico como estratégia pedagógica intencional, o estudo dialoga com a urgência de construir práticas alfabetizadoras que promovam não apenas a aquisição técnica da leitura e da escrita, mas também a formação integral do sujeito, fortalecendo sua autonomia, criatividade e participação social.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo será conduzido por meio de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa. Conforme Lakatos e Marconi,

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de

alguma forma. (Lakatos; Marconi, 2021, p. 12)

A opção pela pesquisa bibliográfica é especialmente adequada porque o estudo se apoia em um corpo teórico já consolidado sobre alfabetização e ludicidade. Ao reunir e analisar diferentes produções acadêmicas, é possível compreender como a temática foi construída historicamente, identificar consensos, lacunas e controvérsias. Esse tipo de investigação permite fundamentar a análise nas contribuições de autores que discutem o tema e em pesquisas contemporâneas que tratam da ludicidade, alfabetização e práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, como se trata de uma pesquisa sem coleta de dados empíricos diretos em campo, a revisão bibliográfica garante a legitimidade científica necessária para sustentar as reflexões e conclusões. No tocante a abordagem qualitativa, a escolha se justifica, pois, pesquisas desse tipo segundo Gil (2021), permitem compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos próprios participantes, alcançando resultados que não seriam possíveis por meio de métodos quantitativos. A abordagem qualitativa é pertinente porque o objetivo do estudo não é quantificar resultados, mas compreender processos e sentidos atribuídos à prática pedagógica lúdica.

A alfabetização é um fenômeno complexo, atravessado por diversos fatores, portanto, não pode ser reduzido a números. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa permite interpretar de maneira crítica como jogos, brincadeiras e literatura infantil influenciam a motivação, o engajamento e o desenvolvimento das crianças. Quanto ao método, a pesquisa tem o intuito de mapear e analisar produções contemporâneas que discutem a ludicidade no processo de alfabetização. Para tanto, serão utilizadas como bases de busca o Google Acadêmico, a SciELO e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, priorizando materiais publicados entre os anos de 2015 e 2025.

Os descritores de busca definidos para a pesquisa são: ludicidade, alfabetização, crianças, ensino fundamental I, jogos pedagógicos e literatura infantil. A combinação desses termos será feita para ampliar e refinar os resultados. Como critérios de inclusão, serão considerados: estudos em língua portuguesa; publicações com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental; materiais que tratem diretamente da relação entre práticas lúdicas e alfabetização.

Em relação aos critérios de exclusão eles abrangem: pesquisas duplicadas entre bases; trabalhos em outros níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Superior); e publicações que abordem o lúdico apenas em contextos não relacionados à alfabetização. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a amostra final foi composta por 12 artigos científicos e 5 livros teóricos, que constituem o corpus de análise da pesquisa. A redução no número de artigos deve-se à exclusão de produções duplicadas e de textos que não atendiam integralmente aos descritores temáticos definidos.

Entre os livros utilizados, destacam-se obras de referência que fundamentam a discussão teórica sobre alfabetização e ludicidade, como Metodologia do Trabalho Científico (LAKATOS;

MARCONI, 2021); Alfabetização e Letramento (SOARES, 2020); Ludicidade e Tecnologia Digital (SILVA; ARAUJO, 2021); Literatura Infantil e Criticidade (BARROS; MENEZES, 2021) e Ludicidade e Inclusão (SOUZA, 2023).

Dessa forma, o estudo apoia-se em 17 produções acadêmicas, distribuídas entre artigos e livros, garantindo um referencial teórico atualizado e diversificado, que contempla perspectivas clássicas e contemporâneas sobre o papel do lúdico na alfabetização e na formação de leitores críticos. A curadoria dos conteúdos foi realizada pela pesquisadora responsável, sendo revisada por um segundo avaliador, a orientadora Vanessa de Lima Vicente, para assegurar a confiabilidade dos dados e reduzir possíveis vieses de interpretação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O lúdico como prática educativa

Sendo a ludicidade um conceito complexo, ela é percebida de formas distintas em diferentes contextos históricos. E na contemporaneidade, de maneira análoga, o lúdico é entendido pelos pesquisadores Brandão (2024) e Cavalcanti (2023) a partir de diferentes enfoques que são: antropológico, sociológico e psicopedagógico. O enfoque antropológico compreende o lúdico como prática cultural universal, presente em todas as sociedades e épocas, constituindo-se como expressão simbólica do ser humano.

O brincar, nesse sentido, é parte da identidade cultural e das formas de interação social. No enfoque sociológico, o lúdico é visto como prática social que contribui para a socialização, a cooperação e a construção de normas de convivência. Jogos e brincadeiras são compreendidos como espaços de aprendizagem coletiva, nos quais se internalizam valores, papéis e regras sociais.

Já no enfoque psicopedagógico, a ludicidade é considerada recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor da criança. Aqui, o brincar é associado à aprendizagem significativa, favorecendo a motivação, a criatividade e o engajamento nos processos educativos. Do ponto de vista crítico, reconhece-se a relevância de todos os enfoques, pois juntos revelam a complexidade do conceito de ludicidade.

No entanto, este trabalho seguirá prioritariamente o viés psicopedagógico, sem desconsiderar os aspectos sociais e culturais. A escolha se justifica porque o central da pesquisa é compreender como o lúdico, intencionalmente integrado às práticas pedagógicas, pode favorecer a alfabetização, estimulando não apenas o domínio técnico

da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento integral da criança.

Para Barros e Menezes (2021, p. 479) “brincar é no contexto do entendimento da criança uma ação tão necessária quanto se alimentar ou dormir” pois “é brincando que a criança consegue interagir tanto com os outros, quanto com ela mesma, além de explorar o mundo que ela encontra”. Porém muitos educadores ainda vem o lúdico como “distração”, o que se revela, na verdade, é uma concepção limitada de aprendizagem, uma que separa o prazer do conhecimento, como se aprender precisasse ser sempre algo pesado, sério e distante da curiosidade natural da criança. Reduzir o lúdico a mero passatempo é negar o poder formativo que ele carrega, é esquecer que o encantamento também ensina.

Conforme Silva e Araújo, (2021) não se trata, portanto, de apenas deixar o brinquedo ou a brincadeira nas mãos das crianças sem nenhum tipo de planejamento e intencionalidade, mas sim que o educador introduza essas atividades tendo propósitos e metas a serem atingidas, tudo a favor do aprendizado de seus educandos.

Os autores ressaltam que o lúdico precisa ser compreendido para além da recreação, constituindo-se como uma prática pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral da criança. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar possibilita aprendizagens significativas, promovendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais fundamentais à formação infantil.

2.2 Literatura infantil e o desenvolvimento da leitura

A literatura infantil lúdica surge como uma estratégia pedagógica eficaz para fomentar a leitura crítica e a imaginação dos pequenos leitores. Nesse sentido, autores como Monteiro Lobato, com a coleção ‘Sítio do Pica-pau Amarelo’, especialmente ‘Reinações de Narizinho’, lançado em 1931, trazem narrativas que despertam a fantasia e o senso crítico.

No processo de alfabetização, a linguagem acessível, permeada por humor, aventura e diálogo entre personagens, possibilita que o pequeno leitor associe o prazer estético à aquisição da leitura e da escrita. Além disso, a obra de Lobato pode ser utilizada pedagogicamente para estimular a interpretação crítica, já que seus personagens e enredos trazem questões sociais, culturais e políticas, abrindo espaço para que o professor promova debates que transcendam a mera decodificação do texto. Dessa forma, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica e passa a constituir-se como um exercício de

reflexão sobre a realidade.

A fantasia, transforma-se em recurso pedagógico capaz de estimular a autonomia intelectual e a criticidade, ao mesmo tempo em que fortalece a motivação e o prazer pela leitura. Assim, o trabalho com obras como *Reinações de Narizinho* pode ser um caminho potente para a alfabetização, pois articula o desenvolvimento técnico da leitura e da escrita, a formação de uma postura crítica e a promoção da imaginação criadora, aspectos fundamentais para a constituição do sujeito leitor no Ensino Fundamental.

Seguindo esse pressuposto, a autora Ruth Rocha em *'Marcelo, Marmelo, Martelo'* (1976), explora a criatividade e o jogo com as palavras, fundamentais no processo de alfabetização. Ana Maria Machado, em *'Menina Bonita do Laço de Fita'* (1986), utiliza o lúdico aliado a temas de identidade e diversidade cultural. Ao mesmo tempo Ziraldo, em *'O Menino Maluquinho'* (1980), mescla humor, imaginação e elementos do cotidiano infantil, favorecendo a construção de sentidos. De igual modo, obras da literatura infantil, clássicas, como *'João e o Pé de Feijão'* (2024), *'Alice no País das Maravilhas'* (2022), *'Pinóquio'* (2023), *'Dom Quixote'* (2018) e *'O Pequeno Príncipe'* (2019), ampliam o repertório cultural e linguístico das crianças, estimulando a imaginação e o pensamento crítico.

Já produções mais contemporâneas, como *'Como eu me sinto...Quando estou triste'* escrito por Cornélia Spelman (2019) e *'Perigoso'* do Tim Warnes (2014), possibilitam a exploração de emoções, valores e reflexões sobre linguagem e convivência, fortalecendo a alfabetização ao aproximar o aprendizado da realidade afetiva e social do pequeno leitor. Essas obras, ao alinharem ludicidade e crítica social, constituem instrumentos pedagógicos que ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo de alfabetização mais prazeroso e significativo. Para esses autores, portanto, o lúdico se apresenta como uma ferramenta pedagógica eficaz ao estimular a leitura crítica, que é diferente da leitura mecânica.

De acordo com Andrade (2016) se ao ler um texto, o leitor não conseguir atribuir sentido, estará realizado uma leitura mecânica. A análise crítica desse contraste dialoga diretamente com a problemática desta pesquisa, pois evidencia a limitação de práticas pedagógicas ainda centradas em métodos mecanicistas, que reduzem a alfabetização ao treino técnico de leitura e escrita.

É nesse ponto que a ludicidade, por meio da literatura infantil, jogos e brincadeiras, assume relevância: ao criar contextos de prazer, imaginação e reflexão, ela possibilita à criança transitar da decodificação para a compreensão crítica, aproximando

o ato de ler da vida social e cultural. Portanto, investigar o papel do lúdico na alfabetização é propor caminhos que superem a visão limitada de leitura mecânica e consolidem práticas pedagógicas que formem sujeitos ativos, criativos e críticos diante do conhecimento.

Além disso, o lúdico não é um simples entretenimento, mas um eixo estruturante da prática pedagógica. O uso de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas deve ser intencionalmente incorporado ao processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Assim, o brincar “não indica unicamente entreter, porém sim desenvolver-se completamente” proporcionando às crianças “expandir campos da personalidade tais como afetividade, mobilidade, intelecto, imaginação, além de habilidades essenciais como concentração, memória, a reprodução e a inventividade” (Souza e França, 2021, p. 937).

Essa citação promove uma reflexão que além de despertar o interesse e a motivação, tais práticas proporcionam à criança a oportunidade de aprender de forma colaborativa, por meio do desafio e da interação com os colegas, o que fortalece não apenas as competências linguísticas, mas também habilidades sociais e cognitivas.

Segundo Brandão, Velloso e Saltão (2024), a utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas é fundamental, pois essas práticas favorecem aprendizagens prazerosas e significativas, estimulando aspectos como criatividade, imaginação e cooperação entre as crianças, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas, tomada de decisões e expressão pessoal.

Diante do exposto, ressalta-se que as brincadeiras tradicionais também têm papel fundamental no processo de alfabetização, pois associam o movimento corporal, a oralidade e o prazer do jogo à construção do conhecimento. Atividades envolvendo jogos como o bingo de letras e sílabas, o caça-palavras temático e o dominó de palavras podem ser aplicados em turmas do Ensino Fundamental I, favorecendo a associação entre fonema e grafema e a ampliação de vocabulário.

Contudo, de acordo com Martins e Abreu (2021, p. 55), “qualquer iniciativa da criança para brincar na sala de aula” era imediatamente “bloqueada pela repressão da professora: ‘Fique quieto, faça suas tarefas, você está aqui para aprender, não para brincar.’” No entanto, hoje, sabe-se que as brincadeiras tradicionais e outras práticas lúdicas, como jogos pedagógicos, contação de histórias e dramatizações, contribuem de forma significativa para o processo de alfabetização, pois auxiliam as crianças a

compreenderem as relações entre letras e sons, articulando o prazer do brincar, a oralidade e o movimento à construção do conhecimento.

Cantigas de roda, como 'A canoa virou' ou 'Ciranda, cirandinha, podem ser trabalhadas a partir da escrita coletiva no quadro, destacando rimas, repetições e estruturas sonoras. Do mesmo modo, brincadeiras como 'forca' ou 'jogo da memória' com palavras simples permitem que a criança reconheça padrões da língua e se familiarize com novas formas de organização textual.

Conforme Moraes (2021), o uso de jogos como o da memória favorece o reconhecimento dos aspectos lúdicos da língua, estimulando a reflexão sobre elementos fonéticos, morfológicos e semânticos, o que contribui para o desenvolvimento da fluência e para a compreensão dos mecanismos de funcionamento da linguagem. Ao trazer essas práticas para a sala de aula, o professor não apenas diversifica suas estratégias de ensino, mas também cria um ambiente alfabetizador mais inclusivo, dinâmico e prazeroso, fundamental para que, até o final do 3º ano, os alunos consolidem a alfabetização conforme orienta a BNCC.

Conforme explicam Santos e Menezes (2021, p. 9), “as brincadeiras são, sem dúvida, a forma mais natural de atrair na criança a atenção para uma atividade” por ser uma ação intrinsecamente criativa que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno. No entanto, ainda persistem controvérsias quanto à efetividade das práticas lúdicas na realidade escolar, especialmente em contextos onde prevalecem metodologias tradicionais, escassez de recursos e falta de formação docente específica. É nesse campo de tensão que este trabalho se insere: ao mesmo tempo em que dialoga com a teoria já existente, busca problematizar seus limites e evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas críticas e inovadoras que façam da ludicidade não apenas um recurso auxiliar, mas um princípio estruturante da alfabetização no Ensino Fundamental I.

2.3 Desafios e limites da prática lúdica

Alfabetizar é, em primeira instância, possibilitar à criança a apropriação do sistema de escrita alfabético e de suas regras de funcionamento, mas esse conceito vai além da mera aprendizagem técnica. Nesse sentido Galvão (2020) discute que a alfabetização deve ser compreendida como um processo que envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também sua articulação com as práticas

sociais de leitura e escrita, ultrapassando, assim, a mera decodificação de palavras.

Diferentemente da simples decodificação, que se limita à identificação de letras e sons para formar palavras, a alfabetização envolve a compreensão e a produção de sentidos, articulando o domínio técnico da escrita ao uso social e significativo da língua. A codificação, nesse processo, refere-se à capacidade de transformar sons em símbolos gráficos, enquanto a decodificação diz respeito à leitura desses sinais para reconstruir o som e o sentido.

Contudo, reduzir a alfabetização a esse funcionamento técnico é empobrecer sua dimensão formativa. Alfabetizar é também formar sujeitos capazes de pensar, comunicar e interagir criticamente com o mundo por meio da linguagem. Assim, o aprendizado da leitura e da escrita deve ser entendido não apenas como um exercício cognitivo, mas como um ato cultural e político, que insere a criança nas práticas sociais de uso da língua e amplia sua participação na vida coletiva.

Conforme Galvão (2020), uma visão tradicional de alfabetização tende a reduzir a leitura e a escrita a práticas escolares centradas apenas na codificação e na decodificação, desconsiderando seus contextos reais de uso e produção e limitando, assim, a compreensão da escrita como um sistema social de significação.

O código escrito está presente em diversos aspectos da vida em sociedade, manifestando-se em placas de trânsito, embalagens de produtos, receitas, bulas, contratos, notícias, mensagens digitais, entre tantas outras situações do cotidiano. Nesse sentido, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas inserir a criança em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, para que ela possa compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos. A alfabetização, portanto, é uma porta de entrada para a participação social e para o exercício pleno da cidadania.

Documentos oficiais reforçam essa compreensão ampliada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I, etapa em que a alfabetização deve estar consolidada, os estudantes devem ser capazes de ler e compreender textos de diferentes gêneros, produzir textos escritos com autonomia e utilizar a escrita como meio de expressão, comunicação e aprendizado em diferentes áreas do conhecimento. A BNCC enfatiza ainda que o processo de alfabetização deve ocorrer de forma articulada ao letramento, ou seja, não apenas ao domínio do código, mas à inserção em práticas sociais de leitura e escrita.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu artigo 32, define que o Ensino Fundamental deve “assegurar o desenvolvimento

da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. A LDB reforça que a educação deve preparar o aluno para exercer a cidadania, o que implica reconhecer a leitura e a escrita como instrumentos de acesso ao conhecimento e de participação social crítica.

Assim, alfabetizar, à luz da legislação e da BNCC, não é um fim em si mesmo, mas um processo formativo que integra aspectos cognitivos, sociais, culturais e críticos, fundamentais para a formação integral da criança.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares; Batista, 2005, p. 24 apud Alves; Teixeira, 2022)

Concordamos com os autores ao destacarem a alfabetização como tecnologia, pois de fato ela exige da criança a apropriação de um sistema complexo de símbolos que representa a linguagem oral. Contudo, é preciso ir além dessa dimensão técnica. Limitar a alfabetização ao domínio do código escrito e às habilidades motoras e cognitivas corre o risco de reduzir o processo a um treino mecânico, desvinculado de significados sociais e culturais.

O ato de alfabetizar deve ser entendido também como inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que o estudante atribua sentidos ao que lê e escreve. Portanto, embora o aspecto técnico seja indispensável, a alfabetização, para ser efetiva, precisa integrar dimensões cognitivas, sociais e críticas, conforme Magda Soares (2020) ao articular alfabetização e letramento.

Enquanto a alfabetização está ligada ao domínio técnico do sistema alfabético-ortográfico, ou seja, ao aprender a ler e a escrever, o letramento ultrapassa essa dimensão, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar, produzir e usar a escrita em contextos diversos da vida social.

Segundo Galvão (2020), o letramento envolve o desenvolvimento de habilidades que permitem ao sujeito usar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, indo além do simples ato mecânico de decodificar palavras. Assim, ser letrado significa não apenas saber decodificar palavras, mas também mobilizar a leitura e a escrita como instrumentos de comunicação, reflexão crítica e transformação da realidade.

“Por uma perspectiva mais limitada, a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabético, sendo necessário alfabetizar letrando, de forma que a criança possa ler e escrever e também apropriar-se de habilidades, para usar socialmente a leitura e a escrita.” (SOARES, 2003, p. 31, apud ALVES; TEIXEIRA, 2022). Isso reforça que o letramento não é apenas domínio do código, mas também participação crítica nas práticas culturais, políticas e sociais mediadas pela

linguagem, configurando-se como etapa fundamental para que a alfabetização seja significativa e humanizadora.

Nesse sentido, ao envolver jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, a aprendizagem torna-se mais significativa e prazerosa. “Os jogos, ao promoverem a interatividade e a diversão, facilitam a compreensão de conteúdo do currículo escolar bem como o interesse dos alunos [...]. O processo de alfabetização da criança é contínuo realizando etapas de conhecimento.” (Guimarães et al., 2024, p. 2). No entanto, a resistência às metodologias que integram a ludicidade nas práticas pedagógicas ainda é um desafio, principalmente em contextos em que a alfabetização é vista como um processo mecânico e repetitivo. A ludicidade se apresenta como uma solução para superar práticas tradicionais de alfabetização.

Entre as metodologias lúdicas, como jogos pedagógicos (dominós de letras, bingo de sílabas, caça-palavras e jogos de memória), é possível articular diversas habilidades previstas na BNCC (2018). Essas atividades favorecem, por exemplo, a habilidade EF01LP02 “Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala” (BRASIL, 2018, p. 89), bem como EF01LP03 “Relacionar grafemas e fonemas na escrita de palavras” (BRASIL, 2018, p. 89).

Ao estimular a associação entre fonema e grafema, os jogos também desenvolvem a habilidade EF01LP06 “Ler e compreender, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor, palavras, frases e textos curtos” (BRASIL, 2018, p. 90). Além disso, por promoverem cooperação e raciocínio lógico, contribuem para EF01LP09 “Produzir, de forma compartilhada, textos orais e escritos, explorando a criatividade e a expressão” (BRASIL, 2018, p. 91)

Desse modo, o uso de jogos e brincadeiras na alfabetização revela-se uma estratégia didática coerente com as diretrizes da BNCC, pois integra aspectos cognitivos, linguísticos e socioemocionais do aprendizado. Ao mesmo tempo em que consolida o domínio técnico da leitura e da escrita, essa prática desperta o prazer de aprender, estimula o trabalho coletivo e transforma o processo de alfabetização em uma experiência significativa, contextualizada e inclusiva.

Já a contação de histórias e a literatura infantil dialogam com outras habilidades importantes. Ao despertar a imaginação e o gosto pela leitura, o professor pode desenvolver EF01LP25 (produção de recontagens de histórias; composição narrativa): “Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor ... observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).” (BRASIL, 2018, p.111) EF01LP16 “Ler e compreender, em colaboração... quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas...” (BRASIL, 2018, p. 103) e EF02LP27 “Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.” (BRASIL, 2018, p. 111).

Assim, jogos e histórias, quando intencionalmente planejados, ampliam não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também o prazer estético, a socialização e a formação crítica, em consonância com os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC para o ciclo de alfabetização. Contudo, conforme apontam Oliveira, Debastiani e Vasques (2020), ainda há

resistência nas escolas em integrar as brincadeiras como instrumentos pedagógicos legítimos. Essa dificuldade revela a persistência de uma visão tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos, o que limita a valorização do lúdico como meio de aprendizagem significativa e como recurso essencial ao desenvolvimento integral da criança.

O desafio, portanto, é quebrar essa rigidez e adotar metodologias que reconheçam a criança como um sujeito ativo, capaz de aprender por meio da interação, do jogo e do brincar, e que estejam alinhadas com a realidade social e cultural dos alunos. A literatura analisada evidencia que a ludicidade já é reconhecida como eixo fundamental para a aprendizagem significativa, apontando que jogos, brincadeiras e literatura infantil ampliam o engajamento, a motivação e a criticidade no processo de alfabetização. É nesse contexto que este trabalho busca contribuir para o debate sobre como transformar esse princípio em prática pedagógica concreta, crítica e socialmente situada, capaz de romper com a rigidez e promover uma alfabetização mais inclusiva e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que o lúdico não deve ser compreendido como um recurso secundário ou meramente recreativo, mas como elemento estruturante da prática pedagógica na alfabetização. Jogos, brincadeiras, brinquedos e a literatura infantil lúdica revelam-se estratégias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que favorecem a motivação, o engajamento e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Verificou-se que práticas pedagógicas tradicionais, ainda bastante presentes nas escolas, muitas vezes tornam a alfabetização monótona e desestimulante, restringindo-a ao treino mecânico da leitura e da escrita.

Nesse cenário, a ludicidade surge como alternativa humanizadora, capaz de despertar o interesse dos alunos, ampliar a participação ativa e tornar o ato de aprender mais significativo. O brincar, ao ser integrado ao processo de alfabetização, contribui tanto para a construção das habilidades linguísticas quanto para a formação de valores como cooperação, respeito às regras e convivência coletiva. O estudo alcançou seu objetivo geral ao demonstrar a importância do lúdico na alfabetização, evidenciando como jogos, brincadeiras e brinquedos favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. De forma específica, identificou-se os benefícios dessas práticas para a aprendizagem, analisaram-se os desafios enfrentados pelos educadores e indicaram-se caminhos para ressignificar a prática pedagógica, integrando a ludicidade

como eixo central do processo alfabetizador.

Os resultados encontrados demonstram que a ludicidade exerce um impacto positivo no processo de alfabetização, pois, ao integrar o brincar às atividades pedagógicas, promove-se um ambiente de aprendizado mais dinâmico, estimulante e significativo. A pesquisa também evidenciou que a resistência de alguns educadores às práticas lúdicas está relacionada à falta de formação continuada e à permanência de concepções tradicionais de ensino. Entretanto, quando implementado de forma intencional e planejada, o lúdico contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Apesar desses avanços, é importante reconhecer algumas limitações do estudo. A análise baseou-se majoritariamente em fontes secundárias, o que restringe a compreensão prática da aplicação das metodologias lúdicas em sala de aula. Não foram realizadas observações diretas em escolas, nem levantamentos empíricos que pudessem confirmar a efetividade das propostas em diferentes realidades.

Além disso, destaca-se o predomínio de pesquisas teóricas e a escassez de estudos em diferentes contextos escolares, especialmente em áreas de vulnerabilidade social. Recomenda-se ampliar investigações empíricas que avaliem a aplicação prática da ludicidade. Entre as recomendações práticas, destacam-se: investir em formação docente continuada, desenvolver instrumentos de avaliação que contemplem aspectos sociais e emocionais, garantir apoio institucional para recursos adequados e estimular a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63, p. 596-610, out. 2022. ISSN 1981-1179.

BRANDÃO, Roselane Monteiro; VELLOSO, Mayara Hetiane Cirino; SALTÃO, Thiago Matos. A ludicidade como instrumento de intervenção psicopedagógica no processo educacional na Educação Infantil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** v. 16, n. 5, p. 1– 19, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

CARVALHO, Iraiza Noemi Silva; ANDRADE, Vitoria Kelli Ferreira de; SANTANA, Juliana Silva. Alfabetização e ludicidade: relato de uma experiência com crianças do primeiro ano. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2023. ISSN 2675-9144.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUIMARÃES, Luana dos Santos et. Al. O papel dos jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental I. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 11, e66131147340, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i11.47340>

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

MARTINS, M. A. N. S. E ABREU, T. C. D. O lúdico na formação de professores de educação infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.

SANTOS, T. S. E MENEZES, A. M. DE C. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Id on line **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 660-668, dez. 2021. Acesso em: 20 de outubro de 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, T. V; ARAÚJO, L. C. N. Brincar é coisa séria: contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, dez. 2021.

SOUZA, D. S; FRANÇA, A. P. A ludicidade na educação infantil: processos de ensino e aprendizagens como forma de educar. **Id online : Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 934- 943, out. 2021.

CAPÍTULO 2- FAMÍLIAS ATÍPICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO EM AFONSO BEZERRA

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA DA SILVA

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso-Facsu

lia.conceicao1925@gmail.com

VANESSA DE LIMA VICENTE

RESUMO: A Educação Inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em municípios de pequeno porte retrata um desafio significativo, onde as vozes das famílias atípicas são frequentemente negligenciadas e deixadas em segundo plano. A pertinência desta pesquisa reside na necessidade de dar visibilidade a essas experiências para promover uma inclusão efetiva. Nesse sentido, para a realização dessa pesquisa foi traçado o seguinte objetivo geral: compreender as percepções e contribuições das famílias atípicas para a inclusão escolar de crianças com TEA em Afonso Bezerra-RN. Para tal, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, tais como: Identificar dificuldades enfrentadas pelas famílias; analisar a percepção sobre acolhimento, formação docente, infraestrutura e comunicação; sistematizar sugestões familiares para aprimorar práticas inclusivas. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, aplicando um questionário estruturado a cinco mães atípicas. Os resultados apontam para uma grave lacuna entre a legislação e a prática: 80% das famílias entrevistadas consideram inapropriado a capacitação docente e a comunicação com a escola, e 100% avaliam a infraestrutura como precária. Conclui-se que a escuta ativa e a incorporação das perspectivas familiares são fundamentais para transformar o discurso inclusivo em ações concretas, garantindo um âmbito educacional digno e de qualidade para todos os alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Famílias Atípicas. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT : The Inclusive Education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in small municipalities represents a significant challenge, where the voices of atypical families are often neglected and sidelined. The relevance of this research lies in the need to bring visibility to these experiences to promote effective inclusion. In this context, the general objective of this study was to understand the perceptions and contributions of atypical families to the school inclusion of children with ASD in Afonso Bezerra-RN, Brazil. To this end, specific objectives were established, such as: identifying the difficulties faced by the families; analyzing their perception of the school's reception, teacher training, infrastructure, and communication; and systematizing family suggestions to improve inclusive practices. The methodology adopted a qualitative and descriptive approach, applying a structured questionnaire to five mothers. The results point to a serious gap between legislation and practice: 80% of the interviewed families consider teacher training and communication with the school to be inappropriate, and 100% evaluate the infrastructure as precarious. It is concluded that active listening and the incorporation of family perspectives are fundamental to transforming the inclusive discourse into concrete actions, guaranteeing a dignified and quality educational environment for all students with ASD.

Keywords: Special Education. Atypical Families. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder (ASD).

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa, considerando que, no cenário brasileiro, embora significativos avanços tenham sido alcançados nas últimas décadas através de marcos legais e políticas públicas, a efetivação do direito à educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente quando se trata da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em municípios de pequeno porte. Nesse sentido, as famílias de crianças com TEA, frequentemente denominadas famílias atípicas, assumem um protagonismo singular na luta pela inclusão escolar de seus filhos; entretanto, suas vozes nem sempre encontram o espaço e a escuta necessários dentro das instituições escolares.

O município de Afonso Bezerra, localizado no interior do Rio Grande do Norte tem cerca de 10. 839 (Dez mil oitocentos e trinta e nove) habitantes conforme o último censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹, exemplifica os desafios enfrentados por comunidades de pequeno porte na implementação da educação inclusiva, uma vez que, com recursos limitados e uma rede educacional que ainda está se adaptando às demandas da inclusão, o município representa um microcosmo das dificuldades encontradas em contextos similares em todo o território nacional. Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão norteadora: Quais são os desafios e possibilidades para o reconhecimento e a escuta das famílias de crianças com TEA na inclusão escolar em Afonso Bezerra-RN?

A escolha deste tema justifica-se, primeiramente, pela experiência pessoal da pesquisadora como mãe de uma criança com TEA, ao vivenciar na prática os desafios de não ser ouvida nos espaços escolares e perceber o impacto negativo que isso pode ter no desenvolvimento e na inclusão plena das crianças, considerando que, apesar dos avanços na área de Educação Inclusiva, o preconceito ainda é uma barreira presente e muitas vezes as vozes dos pais atípicos não são consideradas.

Além disso, existe uma lacuna importante na produção acadêmica sobre estudos que investiguem as experiências de pais atípicos em municípios pequenos e potencialmente isolados, sendo fundamental compreender as particularidades desse

¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de Cidades e Estados**. 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/afonso-bezerra.html> Acesso em: 24/10/2025

contexto e as percepções das famílias sobre o processo inclusivo local para subsidiar ações e políticas públicas mais relevantes e eficazes. Por fim, dar voz a essas famílias não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade prática, visto que os pais detêm conhecimentos únicos sobre seus filhos que podem enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo geral, compreender as percepções e contribuições das famílias atípicas para a inclusão escolar de crianças com TEA em Afonso Bezerra-RN. Para tal, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, tais como: Identificar dificuldades enfrentadas pelas famílias; analisar a percepção sobre acolhimento, formação docente, infraestrutura e comunicação; sistematizar sugestões familiares para aprimorar práticas inclusivas.

No que se refere aos aspectos metodológicos, o estudo se enquadra como qualitativo, exploratório e descritivo usando para coleta de informações um questionário semiestruturado via Google Forms com cinco mães residentes em Afonso Bezerra – RN, selecionadas mediante o critério de serem mães de criança com TEA conforme a sua disponibilidade para participação; análise por análise de conteúdo temática (pré-análise, codificação, categorização). Procedimentos éticos garantiram anonimato e consentimento informado.

Quanto à estrutura, este artigo está organizado em quatro seções principais. Além desta introdução, sendo que a segunda seção, apresenta os caminhos metodológicos que compõem o nosso corpo de pesquisa. A terceira etapa, apresenta a revisão da literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista, a legislação brasileira sobre educação inclusiva, o protagonismo das famílias atípicas, os desafios específicos de municípios de pequeno porte e as práticas pedagógicas inclusivas, dialogando com os dados coletados. Enquanto a terceira seção, traz as considerações finais, retomando os principais achados e apontando caminhos para futuras investigações e ações práticas no município. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que fundamentaram este estudo.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente seção dedica-se a detalhar o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, que tem como foco compreender as vivências e percepções de

famílias atípicas no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Afonso Bezerra-RN. A estruturação deste capítulo segue as diretrizes da pesquisa científica, abordando a caracterização do estudo, o perfil dos participantes e o plano de coleta e análise dos dados.

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2021, p. 67), "apresenta um enfoque interpretativo, buscando compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências", ou seja, permite uma análise mais profunda e detalhada de um fenômeno social, valorizando as experiências e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado via Google Forms com cinco mães residentes em Afonso Bezerra - RN, selecionadas mediante o critério de serem mães de criança com TEA; O questionário online permitiu que as responsáveis respondessem as questões conforme a disponibilidade de tempo. Além disso, procedimentos éticos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE garantiram anonimato e consentimento informado.

Adicionalmente, a pesquisa assume um caráter exploratório e descritivo. Conforme Lakatos e Marconi (2017, p. 177), as pesquisas exploratórias "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Neste sentido, o estudo busca desbravar o universo das famílias atípicas em um contexto pouco explorado, como o de um município de pequeno porte.

O caráter descritivo, por sua vez, se manifesta na busca por detalhar as características do grupo pesquisado. Conforme Severino (2018, p. 123), a pesquisa descritiva é aquela que “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno”, o que permite descrever as experiências, percepções e os desafios enfrentados. Para a fundamentação teórica e contextualização do tema, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados como Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seleção dos materiais, realizada entre 2023 e 2024, utilizou obras clássicas que ainda se mantem como primordiais no que se refere ao nosso tema, além disso, priorizou artigos, teses e dissertações publicados nos últimos dez anos, que abordassem os temas da inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, famílias atípicas e políticas públicas de educação inclusiva.

Os participantes desta pesquisa foram cinco mães de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), residentes no município de Afonso Bezerra-RN. O foco do estudo foi direcionado às mães após a fase exploratória revelar seu papel central como principais cuidadoras e porta-vozes dos filhos junto ao ambiente escolar. A captação das participantes foi realizada em Afonso Bezerra, por meio de um convite para participação voluntária, mediante divulgação em grupo de WhatsApp para mães atípicas feito pelos membros da Secretário de Educação do município, mães contatadas pela pesquisadora.

Embora um número maior de mães tenha sido contatado, a amostra intencional foi consolidada em cinco participantes. Essa delimitação decorreu de dois fatores práticos observados durante a coleta: a maioria das responsáveis manifestou dificuldades em participar devido à sobrecarga de tarefas e à falta de tempo, enquanto outras expressaram receio em responder ao questionário. Dessa forma, o estudo prosseguiu com as participantes que se dispuseram a colaborar, e o volume de dados obtido com elas foi considerado suficiente para uma análise aprofundada, atendendo aos objetivos propostos.

A diversidade da amostra se reflete na faixa etária dos filhos, que varia de 3 anos e 8 meses a 15 anos, proporcionando uma perspectiva abrangente sobre o tema da inclusão em diferentes fases do desenvolvimento e da trajetória escolar. Os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram: ser mãe ou responsável legal por criança com diagnóstico de TEA, residir no município de Afonso Bezerra-RN e aceitar participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critério de exclusão, foram desconsiderados os responsáveis que não se enquadravam nos perfis acima ou que não concordaram com os termos da pesquisa. O perfil socioeconômico das famílias não foi um foco central do estudo, mas as entrevistas revelaram que se trata de famílias de classe trabalhadora, que enfrentam, além dos desafios da inclusão, as dificuldades inerentes a um contexto de recursos limitados.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado de forma digital através da plataforma Google Forms, elaborado pela própria autora com base nos objetivos da pesquisa. O formulário, composto por um total de 13 questões (11 abertas e 2 de múltipla escolha), foi dividido em cinco seções temáticas. Tais como: perfil da criança, acolhimento e preparo da escola, práticas pedagógicas, parceria família-escola, e desafios e sugestões, sendo aplicado no dia 12 de agosto de 2025.

2 COMPREENDENDO O AUTISMO E O PAPEL DAS FAMÍLIAS: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

2.1 A Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por uma firme base jurídica, que inclui a Constituição de 1988, a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008) e a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, incluindo a pessoa com TEA. Essa legislação assegura o direito à educação preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme estabelecido pelo DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Nesse sentido, a utilização do termo "espectro" ressalta a ampla variabilidade nas manifestações entre os indivíduos, impactando diretamente o contexto educacional e exigindo, portanto, abordagens pedagógicas flexíveis e individualizadas, conforme defendem Mantoan (2003) e Glat e Pletsch (2011). Ademais, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) estima que o TEA afeta aproximadamente 1 em cada 100 crianças, indicando que praticamente todas as escolas brasileiras terão alunos com TEA matriculados, tornando, conseqüentemente, urgente a preparação adequada do sistema educacional.

No entanto, a efetivação dessas políticas encontra barreiras significativas. Como se pode notar no relato da Família D que narrou a experiência mais traumática entre todas as participantes: "Tinha 3 anos e a primeira escola em que ele foi matriculado era em São Gonçalo do Amarante-RN. No primeiro dia de aula, a diretora me chamou e disse que, infelizmente, a escola não podia recebê-lo por falta de professores auxiliares. Eu tive que me retirar e trazê-lo para casa comigo. O pior foi quando ele me perguntou: "Por que todo mundo podia ficar na escola menos ele?" Isso me dói até hoje e esse também foi o motivo que me fez mudar de cidade." Este relato é, sem dúvida, emblemático da exclusão que, apesar do arcabouço legal brasileiro, ainda ocorre de forma explícita.

Nos atentamos também para a pergunta da criança - "por que todo mundo podia ficar na escola menos ele" isso revela a consciência dolorosa da exclusão e seus efeitos duradouros sobre a autoestima. Nesse contexto, as famílias vivenciam uma jornada singular que vai além do acompanhamento escolar tradicional. Schmidt et al. (2016) e Zanfelici e Santos (2015) apontam que elas se transformam em pesquisadoras

incansáveis, mediadoras entre profissionais e defensoras de seus filhos, lutando pela garantia do direito à educação inclusiva. Esta sobrecarga, por sua vez, gera impactos significativos na qualidade de vida dos cuidadores, incluindo estresse, ansiedade e isolamento social. Assim sendo, reconhecer e valorizar o conhecimento parental é estratégia fundamental para aliviar essa sobrecarga e construir processos inclusivos colaborativos.

A recusa de matrícula relatada pela Família D configura violação grave dos direitos da criança com TEA. Campos et al. (2024) enfatizam que a recusa de matrícula configura discriminação passível de responsabilização não apenas criminal, mas também cível e administrativa, podendo resultar em indenizações por danos morais às famílias e sanções às instituições de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 8º, inciso I, estabelece de forma inequívoca:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - Recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

Apesar de um arcabouço legal robusto, a efetivação dos direitos ainda é um desafio. Conforme apontado por Campos et al. (2024), a aplicação da lei é prejudicada pela falta de fiscalização, pelo desconhecimento da legislação por parte de gestores e pela ausência de mecanismos ágeis de denúncia. O caso da Família D ilustra essa lacuna, configurando não apenas uma ilegalidade, mas também uma forma de violência institucional.

Além disso, o que agrava a falta de efetivação legal é os desafios estruturais e pedagógicos que são imensos. No âmbito pedagógico quatro das cinco famílias (80%) avaliaram como inadequada a preparação dos educadores. A Família C foi direta: "Acredito que não, pelo fato de não saberem nem como tratar a criança." Por sua vez, a Família D relatou: "Não existe professor em sala de aula. Quem trabalha como professor auxiliar nem concluiu a faculdade ainda.

Meu filho tem dificuldade para ir ao banheiro e, há quinze dias, ele chegou sujo em casa, pois vai sozinho ao banheiro." Estes relatos, portanto, revelam precarização com profissionais sem qualificação mínima e negligência de necessidades básicas de higiene, comprometendo, assim, dignidade e autoestima da criança. Conforme, Gonçalves (et al.

, 2024, p. 44)

Mesmo com o progresso nas políticas públicas direcionadas à inclusão, a execução dessas políticas ainda encontra obstáculos consideráveis, principalmente na capacitação dos docentes. Detectou-se um hiato entre as políticas de inclusão e a prática cotidiana nas salas de aula, destacando a demanda por um treinamento docente mais aprofundado sobre o autismo.

Em contraste, a Família E apresentou análise equilibrada: "Não, pois vimos a realidade dentro das escolas, onde a necessidade de preparo é insuficiente em alguns profissionais. Observo que eles tentam se esforçar para lidar com a criança em sala, mas a falta de treinamento e formação continuada, faz com que esses profissionais, passem por desafios em sala de aula." Esta percepção, aliás, reconhece o esforço dos profissionais, diferenciando falta de preparo de falta de comprometimento. Brito et al. (2025) e Gavioli (2025) apontam que a capacitação docente para TEA precisa ser específica e aprofundada.

Nesse contexto, Leonard e Smyth (2022) demonstraram que o tipo de formação influencia significativamente as atitudes dos professores. Segundo os autores, formações práticas tendem a gerar atitudes mais positivas e confiantes. Similarmente, Bolourian et al. (2022) identificaram que professores com formação específica demonstram maior confiança para implementar adaptações e construir relacionamentos positivos. Por outro lado, Machado e Mocarzel (2025) identificaram que, em municípios do interior brasileiro, a formação deficitária dos profissionais resulta em atuação multifuncional limitada, comprometendo, conseqüentemente, qualidade e continuidade do atendimento educacional especializado.

Já no que tange aos desafios estruturais da instituição, todas as famílias (n=5) avaliaram como inadequada a estrutura das escolas. A Família D foi contundente: "Não! Existem escolas no município que nem água encanada no banheiro têm." Esta observação, sem dúvida, evidencia precariedade que compromete condições mínimas de funcionamento e configura violação dos direitos humanos. Por outro lado, a Família E detalhou: "Na minha opinião, vejo que a escola onde meu filho estuda, há salas de aulas muito apertadas e o pátio é bem pequeno, que não dá para suporta todas as turmas de uma só vez. A sala de aula que meu filho estuda é bem apertada e não tem espaço suficiente até mesmo para fazer as brincadeiras. As professoras buscam fazer o máximo para incluir meu filho e todas as crianças naquele espaço curto."

Dessa forma, salas apertadas intensificam estímulos sensoriais e podem causar sobrecarga, comprometendo, conseqüentemente, aprendizagem e bem-estar. Nesta

perspectiva, conforme o que foi exposto pelas famílias podemos analisar que é inadequada a infraestrutura escolar, obtendo nesta pesquisa relatos alarmantes incluindo ausência de água encanada. A gravidade da situação em Afonso Bezerra ultrapassa limitações orçamentárias e configura violação de direitos humanos básicos. Santos (2018 p. 3) corrobora essa análise ao evidenciar que:

[...] carências no contexto escolar, como prédios e instalações inadequados, inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, baixo acesso a livros didáticos e materiais de leitura, tamanho inadequado de sala de aula e número elevado de alunos, tendem a influenciar diretamente o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho dos professores.

Nesse sentido, no que tange o contexto de Afonso Bezerra, a precariedade atinge níveis ainda mais críticos, com a ausência de recursos básicos como água encanada, evidenciando que não se trata apenas de inadequação pedagógica, mas de condições que inviabilizam o próprio funcionamento escolar digno. A ausência de ambientes adequados não apenas compromete a inclusão de crianças com TEA, mas viola direitos fundamentais consagrados na Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão. Para Lima e Laplane (2016), essas barreiras estruturais e pedagógicas são barreiras que coincidem com o diagnóstico precoce dos estudantes com TEA acentuando os desafios enfrentados por eles dentro da instituição escolar, ou seja, dificultando uma inclusão escolar plena.

Segundo os autores, em municípios do interior, as dificuldades características do TEA somam-se às barreiras já existentes, criando dupla exclusão. Nesse sentido, Talarico e Laplane (2016) identificaram que os depoimentos familiares revelam rupturas significativas e descontinuidade no atendimento, comprometendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também os vínculos afetivos fundamentais para o bem-estar emocional.

Nesse aspecto, a análise dos dados expõe uma profunda e dolorosa lacuna entre as políticas inclusivas e os desafios reais enfrentados nas escolas de Afonso Bezerra. A legislação, que deveria ser um escudo de proteção, mostra-se frágil diante de barreiras estruturais e pedagógicas sistêmicas. A falta de infraestrutura básica e a precarização da formação docente não são meros obstáculos, mas a materialização do abandono institucional, transformando o direito à educação em uma luta diária para as famílias e uma experiência de exclusão para as crianças.

Diante desses achados, torna-se imperativo que Afonso Bezerra implemente protocolos rigorosos de acolhimento que incluam: garantia incondicional de matrícula;

criação de banco de professores auxiliares capacitados; parcerias com instituições de ensino superior; mecanismos de responsabilização para gestores que recusarem matrículas; e, finalmente, protocolos de identificação precoce de sinais e características do TEA que podem ser analisados na seguinte tabela:

Tabela 1: Apresenta os principais marcos do desenvolvimento esperados e os sinais de alerta para TEA em crianças de 0 a 3 anos.

Idade	O que a criança deve fazer	Sinais de Alerta para TEA
0 a 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Sorrir em resposta aos pais; • Fazer contato visual frequente; • Responder a sons e vozes; • Vocalizar sons simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de contato visual; • Não sorrir socialmente; • Indiferença a estímulos sonoros; • Ausência de vocalização.
6 a 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Responder ao próprio nome; • Balbuciar; • Usar gestos simples; • Demonstrar atenção compartilhada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não responder ao nome; • Ausência de balbucio; • Não usar gestos comunicativos; • Falta de atenção compartilhada.
12 a 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Falar primeiras palavras; • Apontar para objetos; • Trazer objetos para mostrar; • Brincar de forma funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atraso significativo na fala; • Não apontar para objetos; • Uso repetitivo de brinquedos; • Fixação em partes de objetos.
18 a 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Usar frases de duas palavras; • Seguir instruções simples; • Demonstrar jogo simbólico; • Mostrar interesse por outras crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário muito limitado; • Não combinar palavras; • Ausência de jogo simbólico; • Regressão de habilidades.
24 a 36 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Formar frases completas; • Brincadeiras imaginativas; • Demonstrar empatia básica; • Participar de brincadeiras com pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem atrasada; • Ecolalias; • Ausência de jogo imaginativo; • Estereotípias motoras intensas.

Fonte: Adaptado de Mansur et al. (2017), Moreira et al. (2020) e Zanon, Backes e Bosa (2014).

A identificação precoce dos sinais de alerta apresentados na Tabela 1 é fundamental para encaminhamento diagnóstico adequado. O diagnóstico de TEA requer avaliação multidisciplinar. Bonfim, Giacon-Arruda e Galera (2023) destacam que, no Brasil, embora médicos e psicólogos possam realizar o diagnóstico, recomenda-se fortemente uma equipe multidisciplinar para maior precisão. Os principais profissionais incluem: médicos (diagnóstico clínico formal), psicólogos (avaliação neuropsicológica), fonoaudiólogos (comunicação), terapeutas ocupacionais (habilidades motoras e autonomia) e pedagogos (necessidades educacionais).

Após o diagnóstico, intervenções precoces são fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA. Girianelli et al. (2023) destacam a importância do

diagnóstico precoce para estimulação adequada. As principais abordagens incluem: ABA, TEACCH, CAA, terapia fonoaudiológica, terapia ocupacional e intervenção mediada por pares. Mansur et al. (2017) enfatizam que intervenções iniciadas precocemente produzem melhores resultados, devendo ser individualizadas e coordenadas entre família, escola e profissionais de saúde.

2. 2 O Papel das Famílias Atípicas no Processo de Inclusão

Diante dos desafios estruturais e pedagógicos que marcam a trajetória escolar da criança com TEA, a discussão não pode parar nos muros da escola. É preciso olhar para dentro de casa e acompanhar a jornada de suas famílias, onde as barreiras institucionais se transformam em lutas diárias que redefinem rotinas e emoções. Entender quem são essas famílias e como elas se tornam protagonistas no complexo quebra-cabeça da inclusão é, portanto, o ponto de partida para esta análise.

O conceito de famílias atípicas abrange os núcleos familiares que convivem com a deficiência, enfrentando especificidades emocionais e sociais, como o processo de adaptação emocional e a sobrecarga. Essas famílias, conforme aponta Schmidt et al. (2016), tornam-se mediadoras essenciais entre a escola e a criança, assumindo um protagonismo na luta por direitos. Ou seja, para essas famílias, as dificuldades enfrentadas são múltiplas, por exemplo, no que diz respeito ao acolhimento escolar conforme a pesquisa, revelou-se um ponto crítico como podemos perceber no relato da Família B que narrou: "Ele foi matriculado no Centro Educacional, mas não quer ir para a escola. A escola nunca procurou saber o motivo da ausência dele. Eu não me sinto acolhida por ela."

Este relato, por conseguinte, revela múltiplas camadas de exclusão: a recusa escolar, a ausência de busca ativa pela escola, e o sentimento de não ser acolhida, criando, dessa forma, ciclo de afastamento. Já a Família D foi ainda mais contundente: "Não tem acolhimento. No início do ano letivo, eles não incluíram nossos filhos como pauta da reunião, não teve inclusão. Ao questionar sobre a presença, fui comunicada que a escola entraria em contato comigo. Fui em maio cobrar e a coordenadora da escola gritou e pôs o dedo na minha cara, falando que não tinha obrigação de me responder no WhatsApp quando fui perguntar se já tinha uma previsão de vir a professora auxiliar do meu filho. Eu também sou autista e fui tratada desta maneira dentro da escola, na presença da vice-diretora."

Este relato, sem dúvida, revela exclusão sistemática desde o planejamento, descaso administrativo e tratamento agressivo que configura violência institucional. Lima e Laplane (2016) enfatizam que o acolhimento não se resume à matrícula, mas envolve criação de condições efetivas para permanência e aprendizagem significativa. Nesse sentido, Ferreira e Barrera (2021) argumentam que a relação família-escola pode ser marcada por conflitos e falta de comunicação, comprometendo o processo inclusivo. Ademais, o tratamento agressivo relatado configura violência institucional. Segundo Teixeira et al. (2020, p. 3),

[...] a violência institucional configura-se como toda ação ou omissão que ocorre nas instituições prestadoras de serviços públicos, caracterizada pelo abuso de poder nas relações hierárquicas, manifestando-se em diferentes graus, desde a dimensão mais explícita de agressão física até as formas mais sutis de violência simbólica.

Paralelamente, conforme Cabral (2021) estudos internacionais identificam que a recusa escolar em crianças autistas frequentemente indica sobrecarga sensorial, ansiedade ou falta de apoio. Consequentemente, a ausência de busca ativa representa falha grave que pode resultar em evasão definitiva. Outro problema enfrentado pelas famílias, é a falta de comunicação família-escola, onde na pesquisa cercas de quatro famílias (80%) avaliaram a comunicação como fraca, inexistente ou comprometida.

A Família E revelou barreiras institucionais: "Não, na minha opinião, vejo que a escola, se preocupa mais em colocar regras desnecessárias e contraditório a lei, e justamente essas regras fazem com que nós mães atípicas fiquem fora no que diz respeito ao aprendizado e desenvolvimento de nossos filhos, pois somos impedidos de deixar e buscar nossos filhos dentro da sala de aula, e isso faz com que o diálogo entre professores e pais ou responsáveis atípicos sejam fechados." Este relato, portanto, evidencia como regras institucionais criam barreiras que dificultam o contato direto.

Diante disso, Cabral, Falcke e Marin (2021, p. 10) afirmam que diálogo aberto permite que o conhecimento parental seja integrado ao planejamento pedagógico, porque "seria importante ter momentos formais para que pais e professores discutissem as dificuldades enfrentadas e os progressos observados no desenvolvimento da criança, tanto no contexto escolar quanto familiar. Juntos, poderiam desenvolver ações que enriqueceriam a aprendizagem e fomentariam uma relação construtiva".

Nesse sentido, Schmidt et al. (2016) enfatizam que a falta de comunicação é uma das principais queixas de famílias de crianças com TEA, gerando frustração e

desconfiança. Ademais, a literatura internacional sobre recusa escolar, enfatiza que a recusa escolar exige intervenção imediata. Por fim, as barreiras institucionais funcionam como violência simbólica, reforçando hierarquia de poder. Porém, mesmo com tantos enfrentamentos, as famílias atípicas que participaram da pesquisa, de forma crítica e propositiva, contribuíram com sugestões para melhoria e possíveis soluções para amenizar tais situações vivenciadas.

Como sugeriu a Família C: "Seria necessário contar com profissionais mais qualificados que elaborassem planos de aula bem estruturados, atendendo cada estudante em suas dificuldades específicas. Além disso, seria fundamental um ambiente acolhedor onde as crianças se sintam confortáveis e motivadas a permanecer, incluindo um parque recreativo seguro, banheiros limpos e adequados, entre outros recursos." Articulando, dessa forma, múltiplos elementos essenciais. Já a Família B propôs: "Poderiam ser incluídas aulas de música, pintura, dança, montagem de sistemas eletrônicos e robótica." Evidenciando compreensão sobre diversificação curricular.

As sugestões dialogam diretamente com Mendes (2019), ao analisar a evolução das políticas no Brasil, reforça que a inclusão efetiva depende de transformações que vão além do acesso, envolvendo cultura institucional, práticas pedagógicas e infraestrutura. Nesse sentido, Bosa (2006) enfatiza práticas como estruturação do ambiente, suportes visuais e flexibilização. Ademais, Zanfelicci (2015) destaca que a efetivação das políticas depende de planejamento estratégico municipal com articulação intersetorial. É fundamental, portanto, reconhecer que as famílias demonstram conhecimento experiencial profundo e legítimo, complementar ao conhecimento técnico-científico.

As sugestões devem ser sistematizadas e incorporadas a plano municipal de educação inclusiva com metas claras. Para tanto, recomenda-se a criação de Conselho Municipal de Educação Inclusiva com representação obrigatória das famílias e caráter deliberativo. Além disso, realizar audiências públicas periódicas com metodologias participativas. Por fim, buscar parcerias e recursos externos via programas federais, universidades e organizações não governamentais.

Portanto, as propostas das famílias, portanto, materializam o que a literatura aponta como o pilar da inclusão: a parceria. Fica claro que, para além das dificuldades enfrentadas, existe um saber potente e propositivo que, se acolhido pela escola, pode transformar a realidade. A verdadeira inclusão, como este tópico demonstra, começa quando a escola reconhece que as famílias não são parte do problema, mas parceiras essenciais na construção de soluções, ao lado dos educadores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as percepções e contribuições das famílias atípicas para a inclusão escolar de crianças com TEA em Afonso Bezerra-RN. Já os objetivos específicos foram plenamente atendidos ao longo do estudo. Primeiramente, identificaram-se cinco categorias centrais de dificuldades enfrentadas pelas famílias: despreparo profissional, infraestrutura inadequada, fragilidade na comunicação escola-família, práticas pedagógicas pouco inclusivas e barreiras atitudinais. Em seguida, analisaram-se as percepções das participantes sobre acolhimento, capacitação profissional, infraestrutura e comunicação, revelando cenário preocupante em que, na amostra desta pesquisa (5), apenas 20% avaliaram positivamente o acolhimento escolar, enquanto 80% consideraram inadequada a capacitação profissional, a totalidade avaliou como inadequada a infraestrutura e 80% relataram comunicação fraca ou inexistente com a escola.

Ademais, mapearam-se estratégias desenvolvidas pelas famílias para superar obstáculos, evidenciando seu protagonismo mediante busca ativa por informações, mediação constante e advocacia pelos direitos dos filhos. Coletaram-se também sugestões práticas de melhoria propostas pelas próprias famílias. Por fim, documentou-se a realidade específica de municípios de pequeno porte, preenchendo lacuna na literatura sobre inclusão escolar em contextos interioranos. As principais limitações metodológicas deste estudo decorrem do número reduzido de participantes (5), o que limita a generalização dos resultados, do foco exclusivo na perspectiva das famílias, da utilização de questionário online como único instrumento de coleta, do possível viés de seleção decorrente da amostragem por conveniência e bola de neve, e da realização da pesquisa em único município.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação da amostra com inclusão de múltiplas perspectivas, a realização de estudos longitudinais, o desenvolvimento de pesquisas-ação e a investigação específica sobre evasão escolar de alunos com TEA. Conclui-se que dar visibilidade às vozes das famílias atípicas e incorporar suas contribuições às políticas públicas constitui estratégia fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços legislativos, a realidade vivenciada pelas famílias participantes permanece marcada por desafios graves e sistemáticos. Espera-se que este estudo contribua para

sensibilizar gestores e educadores sobre a urgência de transformar o discurso legal em práticas concretas e efetivas, garantindo educação digna e de qualidade para todas as crianças com TEA em Afonso Bezerra-RN e em municípios com realidades semelhantes.

REFERÊNCIAS

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

BOLOURIAN, Y. et al. Percepções de professores do ensino regular sobre autismo, práticas inclusivas e estratégias de construção de relacionamento. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, n. 6, p. 2691-2705, 2022.

BONFIM, T. A.; GIACON-ARRUDA, B. C. C.; GALERA, S. A. F. Assistência às famílias de crianças com Transtornos do Espectro Autista: percepções da equipe multiprofissional. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 31, e3781, 2023.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 50/2009**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRITO, R. N. et al. Formação de professores para atender estudantes com TEA. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, 2025.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0156, 2021.

CAMPOS, K. G. S.; MENDES, R. S. Os desafios da educação inclusiva para crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista (TEA): responsabilidade civil do município diante do desrespeito ao disposto art. 7º da Lei n.º 12.764/2012. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 2031-2052, 2024.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2021.

GAVIOLI, S.; COUTINHO, D. J. G. A formação docente como fator determinante para a inclusão de alunos com TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 9, p. 4163-4174, 2025.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri: Atlas, 2021. E-book. ISBN 9786559770496.

GIRIANELLI, V. R.; TOMAZELLI, J.; SILVA, C. M. F. P.; FERNANDES, C. S. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. **Revista de Saúde Pública**, v. 57, p. 21, 2023.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de Cidades e Estados**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/afonso-bezerra.html>. Acesso em: 24 out. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEONARD, N. M.; SMYTH, S. O treinamento importa? Explorando as atitudes dos professores em relação à inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação regular na Irlanda. **Revista Internacional de Educação Inclusiva**, v. 26, n. 7, p. 737-751, 2022.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MACHADO, C.; MOCARZEL, M. Políticas de Educação Especial e mediação escolar em municípios do Centro-Sul Fluminense: do direito à mediação do direito. **Proposições**, Campinas, SP, v. 36, p. e2025c0903BR, 2025.

MANSUR, O. M. F. C. et al. Sinais de Alerta para Transtorno do Espectro do Autismo em Crianças de 0 a 3 Anos. **Revista Científica da FMC**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 34-40, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>.

MOREIRA, G. A. R.; VIEIRA, L. J. E. S.; CAVALCANTI, L. F.; SILVA, R. M.; FEITOZA, A. R. Manifestações de violência institucional no contexto da atenção em saúde às mulheres em situação de violência sexual. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 1, e180895, 2020.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, out./dez. 2018.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.;

NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. 24 p.

TALARICO, M. V. T. S.; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Comunicações**, v. 23, n. 3, supl., p. 43-56, 2016.

ZANFELICI, T. O.; BARHAM, E. J. Fatores de Risco ao Envolvimento de Mães com Filhos Pré-Escolares: Associações com Estresse e Burnout. **Psico**, v. 46, n. 3, p. 351-361, 2015.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, mar. 2014.

CAPÍTULO 3- BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ROSÁLIA DA SILVA BRITO

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso-Facsu

rosaliadasilvabrito@gmail.com

VANESSA DE LIMA VICENTE

RESUMO: Este estudo bibliográfico de caráter descritivo e abordagem qualitativa tem como objetivo geral analisar como a ludicidade contribui para a aprendizagem na Educação Infantil, identificando os recursos pedagógicos e as práticas que potencializam esse processo. Os objetivos específicos consistem em compreender a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, identificar os recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem lúdica e analisar a contribuição dos documentos legais — Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — para a prática pedagógica lúdica. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão sistematizada da literatura, com levantamento e análise de livros, artigos científicos, legislações educacionais e produções acadêmicas pertinentes ao tema, publicados em bases digitais e fontes confiáveis da área educacional. Os principais achados da pesquisa evidenciam que a ludicidade, quando planejada de forma intencional, favorece o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, linguístico e motor das crianças, promovendo aprendizagens significativas por meio da interação, da imaginação e da experimentação. Os resultados também indicam que o uso de jogos, brincadeiras, brinquedos e atividades simbólicas contribui para a troca de saberes, o estímulo à criatividade, a construção de valores sociais e o fortalecimento da autonomia infantil. Conclui-se que a ludicidade constitui um elemento essencial para a prática pedagógica na Educação Infantil, configurando-se como uma estratégia eficaz para a promoção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às orientações legais vigentes.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Crianças. Educação Infantil. Ludicidade.

ABSTRACT: This descriptive bibliographic study with a qualitative approach aims to analyze how playfulness contributes to learning in Early Childhood Education, identifying pedagogical resources and practices that enhance this process. The specific objectives are to understand the importance of play in the child's integral development, to identify pedagogical resources that favor playful learning, and to analyze the contribution of legal documents—the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB)—to playful pedagogical practice. The methodology adopted was based on a systematic literature review, with the collection and analysis of books, scientific articles, educational legislation, and academic productions relevant to the topic, published in digital databases and reliable sources in the educational field. The main findings of the research show that playfulness, when intentionally planned, favors the emotional, cognitive, social, linguistic, and motor development of children, promoting meaningful learning through interaction, imagination, and experimentation. The results also indicate that the use of games, play, toys, and symbolic activities contributes to the exchange of knowledge, the stimulation of creativity, the construction of social values, and the strengthening of children's autonomy. It is concluded that playfulness constitutes an essential element for pedagogical practice in Early Childhood Education, representing an effective strategy for promoting a more meaningful and inclusive education aligned with current legal guidelines.

Keywords: Learning. Children. Early childhood education. Learning. Playfulness.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa abordar a importância do brincar na aprendizagem infantil, partindo da visão de diversos autores que embasam este trabalho. Busca-se refletir sobre como a Educação Infantil é a base para um ensino qualificado, e como a prática do brincar permite uma vivência educacional rica em conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido. Frequentemente, os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino não reconhecem a ludicidade como uma estratégia pedagógica significativa, compreendendo-a apenas como uma atividade recreativa ou um momento de descontração.

Nessa perspectiva limitada, o brincar é visto apenas como um recurso para ocupar o tempo, promover o movimento corporal ou distrair a criança, desconsiderando seu potencial formativo e sua contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral. No entanto, o real sentido do brincar é mais amplo dentro da Educação Infantil, pois, quando bem planejado, favorece o aprender, estimula a criatividade e amplia o pensamento crítico. Partindo desta explanação, o presente estudo levanta o seguinte problema: De que forma a ludicidade contribui para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

O objetivo geral desse trabalho é avaliar de que forma a ludicidade favorece a aprendizagem na Educação Infantil, identificando os recursos pedagógicos e práticas que potencializam esse processo. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: compreender a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, identificar os recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem lúdica e analisar a contribuição dos documentos legais (BNCC, DCNEI e LDB) para a prática pedagógica lúdica.

A brincadeira é uma valiosa prática que, quando apresenta intencionalidade, propicia o desenvolvimento integral da criança, ou seja, é extremamente considerável a troca de vivências e experiências nessa fase infantil. Durante o processo de estudo, será possível evidenciar alguns pontos importantes, fatores que despertam habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais das crianças, tidas como essenciais em seu cotidiano escolar nessa modalidade de ensino.

Essa pesquisa também nos motiva a buscar cada vez mais conhecer o contexto infantil na sociedade, ou seja, como acontece a aprendizagem de forma mais prazerosa para as crianças. A Metodologia caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentada em análise de obras e documentos legais relacionados à Educação Infantil e à ludicidade. Foram utilizados artigos, livros e publicações do período de 2015 a 2025, priorizando estudos que tratam da relação entre brincar e aprendizagem. Os dados foram obtidos através de estudos dos autores Sebastiani (2017), Souza (2021), Cardoso (2019), entre outros.

Na escola, este estudo ajuda a identificar e contribuir para práticas mais efetivas nas salas de aula, tendo o lúdico e as diversidades de brincadeiras que, por si só, motivam as crianças a explorar o mundo, desenvolver o raciocínio, a criatividade e a integração social, incluindo-os na garantia dos direitos de aprendizagem garantidos pela lei, tornando o processo de aprender mais prazeroso e conectado à realidade delas. Através de jogos e brincadeiras, a criança constrói conhecimento de forma integral, conectando novas informações ao seu repertório existente e construindo o sentido de novas experiências.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: a introdução apresenta o tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia e a estrutura geral da pesquisa. O primeiro capítulo aborda a importância do brincar no desenvolvimento infantil, destacando suas contribuições para as diversas dimensões do crescimento humano. O segundo capítulo discute o brincar como estímulo para a aprendizagem, relacionando as práticas lúdicas com os princípios pedagógicos e os documentos legais que orientam a Educação Infantil. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se refletem os principais resultados obtidos e as contribuições da ludicidade para a prática docente.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, é possível compreender que esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza descritiva. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo realizada através de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos disponíveis em bases de dados eletrônicas. Assim, permite-se reunir, analisar e discutir o conhecimento já produzido sobre o tema, proporcionando embasamento teórico para a construção das reflexões apresentadas neste trabalho.

Esta metodologia consiste em realizar um estudo teórico qualificado, tendo em vista a necessidade de sermos pesquisadores, buscando estudar as teorias que nos levam até a verdade e originalidade dos fatos estudados. Sendo assim, a escolha metodológica na construção deste trabalho foi a busca pela veracidade das informações, ou seja, nos livros, periódicos, artigos científicos e muitos outros materiais concretos para embasamento desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já publicada relacionada ao tema de estudo, permitindo ao pesquisador o contato direto com diferentes produções científicas e contribuindo para a fundamentação teórica da investigação. (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 59).

O trecho acima revela e evidencia a amplitude e a relevância de uma pesquisa bibliográfica no processo de construção do conhecimento científico, onde se pode aprofundar os estudos relacionados a um determinado assunto, constituindo-se como um recurso fundamental para a fundamentação teórica e para a melhor compreensão do tema investigado. Dessa maneira, foi totalmente possível construir esta pesquisa sem erro, realizando leituras minuciosas de textos referenciados, dando condições de produzir materiais robustos, sem repetições, contribuindo para a construção de novas reflexões e interpretações.

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada em estudos que discutem o papel da ludicidade, do brincar e da aprendizagem significativa na Educação Infantil. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a análise interpretativa das contribuições teóricas e científicas produzidas no campo educacional, valorizando sentidos, conceitos e relações presentes nas obras consultadas. Ao desenvolver essa pesquisa, buscou-se compreender a temática estudada em profundidade, priorizando a interpretação e a análise crítica dos conteúdos, em vez de quantificar dados.

A escolha por este método de pesquisa se justifica pela necessidade de compreender profundamente os fundamentos teóricos que sustentam o valor do brincar como elemento essencial ao desenvolvimento infantil. Ao reunir obras de autores que discutem a ludicidade, entre eles Sebastiani (2017), Souza (2021), Cardoso (2019), Franco (2016), e documentos oficiais que orientam a prática pedagógica no Brasil, torna-se possível construir uma análise consistente e atual acerca da importância da ludicidade como promotora do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

As bases e plataformas empregadas foram: Google Acadêmico - base principal,

utilizada para localização de artigos, livros, dissertações relacionadas à temática. Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil também foram citados, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Deste modo, para a localização de estudos pertinentes ao tema, foram usados diferentes descritores, como a “ludicidade na educação infantil”, o “brincar e aprender”, “práticas pedagógicas lúdicas” e a “brincadeira e mediação docente”. Quanto às obras consultadas, estão materiais publicados anteriormente, a partir de 1996, mas também entre 2015 e 2025, a fim de reunir estudos recentes que discutem práticas contemporâneas relacionadas à ludicidade e ao desenvolvimento infantil.

O idioma escolhido foi o português, por ser a língua predominante nas produções científicas brasileiras sobre Educação Infantil e por atender ao foco da pesquisa no contexto educacional nacional. Nesta pesquisa foram incluídos diferentes materiais consultados nas fontes mais seguras, abordando os temas de diferentes autores, como citado acima, sendo todos estudos em português, disponíveis integralmente para leitura. O que foi considerado um fator de exclusão nesta pesquisa foi evidenciar produções que mencionam a ludicidade de forma superficial, sem analisar sua relação com o desenvolvimento infantil ou práticas pedagógicas, além de artigos opinativos sem fundamentação científica.

A coleta de dados ocorreu essencialmente por meio de buscas sistematizadas no Google Acadêmico, seguindo a combinação dos descritores já indicados. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória dos títulos e resumos para verificar a pertinência ao tema. Este tipo de pesquisa é importante, pois mostra a verdade e a realidade do que está sendo analisado. Segundo Gil (1999, p. 56), “o principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa profunda”. Diante do exposto, é possível analisar e compreender melhor a temática desenvolvida, que leva à busca por mais conteúdos, possibilitando gerar mais informações e, com isso, descobrir e se aprofundar mais no que está sendo estudado.

2 A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Este capítulo analisa estudos recentes que evidenciam o lúdico como eixo estruturante da Educação Infantil, compreendendo o brincar como prática pedagógica

essencial ao desenvolvimento infantil. Em contraposição a currículos centrados exclusivamente na instrução formal, Barbosa e Horn (2018) e Corsino (2020) defendem que as práticas lúdicas favorecem experiências significativas, promovendo a autonomia, a criatividade e a socialização das crianças.

Essa concepção é corroborada por documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhecem o brincar como direito de aprendizagem e princípio organizador do currículo. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, que aprende e produz cultura por meio das interações e das brincadeiras cotidianas. Friedmann (2018) e Maurício (2019) reforçam que o brincar possibilita à criança participar ativamente da construção de sua identidade e de seus saberes.

Assim, o currículo da Educação Infantil não se configura como um percurso linear e fechado, mas como uma construção dialógica e contextualizada, elaborada coletivamente nos diferentes contextos educativos (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015). Autores como Cardoso (2020), Kishimoto (2019) e Sebastiani (2017) convergem ao afirmar que, ao brincar, a criança formula hipóteses, mobiliza a linguagem, explora materiais, expressa emoções e desenvolve habilidades cognitivas, sociais e socioemocionais.

Franco (2022) complementa essa discussão ao destacar que o planejamento pedagógico que integra intencionalmente o lúdico ao cotidiano escolar favorece aprendizagens mais autônomas, significativas e contextualizadas, respeitando os interesses e as necessidades das crianças. Dessa forma, os estudos analisados e os documentos oficiais convergem ao reconhecer o brincar como direito fundamental da criança e como instrumento pedagógico indispensável ao desenvolvimento integral.

A promoção de práticas lúdicas intencionalmente planejadas no contexto educativo mostra-se essencial para assegurar aprendizagens prazerosas, significativas e alinhadas aos princípios da Educação Infantil. É necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre o brincar, e o mesmo deve estar presente na infância, não sendo somente lazer, mas um ato de aprendizagem que propicia a aquisição do conhecimento de forma prazerosa e significativa nesta etapa.

A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida na hora da brincadeira. Essa vivência é carregada de prazer e

satisfação. É a falta desse prazer ou dessa satisfação que pode acarretar na criança alguns distúrbios de comportamento. Em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando, mas é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar. A importância do brincar é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo exterior, utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a função motora e a emocional. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e, principalmente, cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia de toda criança. (SOUZA, 2014, p. 03).

Neste trecho citado, Souza destaca de forma muito clara e sensível o papel essencial do brincar no desenvolvimento infantil. Assim, a promoção de vivências lúdicas intencionais e planejadas no ambiente educativo, como defendido pelos estudos recentes e documentos normativos, alinha-se diretamente aos objetivos deste trabalho ao buscar compreender a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança; identificar recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem lúdica; analisar como a ludicidade pode ser aplicada de forma eficaz no contexto escolar. Desta forma, o brincar se consolida não apenas como lazer, mas como um direito fundamental da criança e um poderoso instrumento para uma aprendizagem significativa e integral.

O brincar trata-se de uma atividade indispensável ao desenvolvimento integral das crianças, pois promove a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das funções mentais superiores, favorecendo ainda a expressão das emoções e a resolução de conflitos. É fundamental entender que a brincadeira envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e simbólicas e, mais do que um simples passatempo, o brincar é uma forma de aprender, experimentar e compreender o mundo. O brincar, o brinquedo e a brincadeira possibilitam desenvolver uma série de habilidades na infância.

De acordo com Andrade (2016, p. 8), “brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. O autor destaca a importância do brincar como parte essencial do processo educativo, contrapondo-o a práticas escolares rígidas e pouco significativas. Ao afirmar que “brincar com crianças não é perder tempo”, reforça que o ato de brincar possui valor formativo, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a construção de experiências que ultrapassam a instrução mecânica.

Além disso, ao criticar atividades descontextualizadas, percebemos a necessidade de oportunizar ambientes pedagógicos que favoreçam a participação ativa, a exploração e a vivência concreta, elementos amplamente reconhecidos pela literatura contemporânea

sobre Educação Infantil. Assim, o trecho sintetiza uma defesa de práticas que considerem o brincar como eixo estruturante da aprendizagem e não como uma atividade secundária.

De acordo com Barbosa, Bublitz e Gomes (2015, p.41), através do brincar, “ela manifesta sentimentos e emoções, desenvolvendo assim as capacidades e habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, construindo assim a sua identidade.” Diante disso, é necessário ressaltar que a utilização de brincadeiras e jogos no espaço escolar permite às crianças a oportunidade de experimentar desafios, exercitar funções psicossociais, desbravar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea sempre.

É relevante ressaltar que autores como Barcia da Silva (2023) e Teixeira da Sé (2021) reforçam a importância do professor adotar práticas lúdicas que promovam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da imaginação e da socialização, assegurando o direito de brincar previsto em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, é imprescindível dizer que as pesquisas recentes apontam que a ludicidade contribui para a preparação da criança para etapas posteriores da escolaridade, favorecendo aprendizagens significativas desde os primeiros anos.

Dentro das instituições escolares, essa dinâmica do trabalho com o lúdico favorece a aprendizagem infantil, tornando-a mais dinâmica, prazerosa e motivadora, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas, como resolução de problemas, raciocínio lógico, e socioemocionais, como trabalho em equipe, interação social e autoconhecimento. Através de atividades lúdicas bem planejadas, as crianças aprendem de forma mais profunda, explorando, experimentando e engajando-se emocionalmente, o que facilita a construção do conhecimento e a participação ativa no processo educativo.

Atualmente, a BNCC — Base Nacional Comum Curricular destaca que é necessário trabalhar o desenvolvimento das competências gerais dessa fase, englobando pensamento crítico e criativo, cultura digital, trabalho e projeto de vida. A educação infantil, portanto, não é apenas um cuidado com a criança, mas uma etapa fundamental de formação, onde são estabelecidas as bases para o aprendizado e desenvolvimento futuros. O objetivo principal é promover um ambiente acolhedor e estimulante, onde a criança possa experimentar, brincar, sentir, manusear e descobrir a forma mais prazerosa de se aprender nos dias atuais. Essa ideia torna-se clara, quando é explícito na Base Nacional Comum Curricular, que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou

intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018, p. 40).

Não temos uma fórmula mágica para ensinar, mas as crianças têm sua maneira especial de aprender, assimilando com mais facilidade aquilo que visualizam, permanecendo em suas memórias as aprendizagens que considerarem significativas naquela etapa. A aprendizagem de toda criança, sem distinção, deve ocorrer em um ambiente alegre, que inspire confiança, respeito e acolhimento. Para isso, é necessário oferecer diferentes estímulos, especialmente os sensoriais, bem como oportunidades de exploração, possibilitando vivências reais e concretas daquilo que se deseja ensinar.

Essas ações devem estar inseridas em um “planejamento pedagógico intencional, pautado na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 38). É função do educador proporcionar essas experiências às crianças, estimulando-as a serem questionadoras, curiosas e observadoras e a aprenderem de forma espontânea e significativa. E para que isso aconteça, a ludicidade apresenta-se como um caminho essencial, pois proporciona prazer, estimulação e aprendizagem.

Assim, o lúdico torna-se um “tempero indispensável” na relação educativa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (FRANCO, 2016, p.92). As crianças realizam com prazer, intensidade e motivação todas as atividades que lhes despertam interesse. Essas experiências lúdicas levam ao esforço repetitivo e à superação de desafios, característicos dos jogos e das brincadeiras, que contribuem para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade. Os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano da infância, e na escola não é diferente: é por meio do brincar que as crianças constroem o seu mundo imaginário, atribuindo sentido às suas experiências.

Diante disso, é fundamental que o professor planeje estratégias e métodos que favoreçam o desenvolvimento dos campos de experiências propostos pela BNCC,

utilizando recursos pedagógicos diversificados que tornem a aprendizagem mais atrativa e significativa. Assim, as crianças aprendem motivadas e passam a sentir prazer e pertencimento no ambiente escolar.

No que concerne a contribuição para a educação do indivíduo, nota-se que a recreação tem a finalidade compensatória, diante o prazer e satisfação pessoal, possibilitando o reencontro com os movimentos, a descontração, espontaneidade, a alegria, que são fundamentais na vida, especialmente no mundo contemporâneo que tem limitado o tempo para pensar, sonhar e descontrair e que possibilita a diversão e o prazer (AWAD, 2016, p.28).

O trecho evidencia que a recreação, ao proporcionar prazer e descontração, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, especialmente diante das demandas do mundo contemporâneo. O brincar é, portanto, uma ferramenta essencial para que a criança assimile e transforme a realidade, utilizando diferentes tipos de jogos que acompanham seus estágios de desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a avaliar de que forma a ludicidade favorece a aprendizagem das crianças na educação infantil, identificando os recursos pedagógicos e práticas que potencializam esse processo, reforçando a ideia de que o brincar e a recreação são pilares fundamentais para um desenvolvimento infantil completo e significativo.

2.1 O papel do professor e a intencionalidade pedagógica

Na atualidade, a função do professor não está mais voltada apenas para transmitir os conteúdos. Sua atribuição vai além de mediar conhecimento, pois ele é um orientador do processo de aprendizagem e agente fundamental na construção de sentidos e significados no âmbito escolar. Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica se revela como um elemento central da prática docente, pois é por meio dela que o educador planeja, organiza e direciona suas ações com base em objetivos formativos claros e coerentes.

A intencionalidade pedagógica na Educação Infantil é compreendida por diversos autores como o princípio que orienta a ação do professor na organização de experiências significativas. Sabemos que o docente deve ter iniciativa, ou seja, precisa assumir uma postura crítica e comprometida, entendendo que educar é um ato político e muito responsável e que precisa colocar o aluno como protagonista. A prática pedagógica intencional busca, portanto, formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade em que vivem. Isso requer um planejamento didático que considere as

experiências prévias dos alunos, seus contextos socioculturais e as demandas da sociedade contemporânea.

É essencial ressaltar que toda prática educativa é uma ação intencional e orientada por objetivos. A prática docente só se torna verdadeiramente pedagógica quando há direção, sentido e planejamento. Assim, o ato de ensinar exige do professor consciência sobre o que pretende alcançar e quais meios utilizar para atingir tais finalidades.

No dia a dia, o professor deve planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com as oportunidades do cotidiano escolar e os interesses dos alunos. A partir da escuta ativa da turma e do domínio do documento curricular, o professor promove aprendizagens mais significativas aos alunos, colocando-os no centro do processo.

Ao preparar as atividades para as crianças, é necessário aproveitar cada momento em sala de aula, sem pressa e com muito cuidado, para assim atingir o real objetivo daquele planejamento, pois ensinar requer paciência e muito estudo dos documentos legais que embasam esta etapa de ensino nas escolas.

Planejar na Educação Infantil significa organizar tempos, espaços e experiências com intencionalidade, reconhecendo que as aprendizagens acontecem nos pequenos momentos e exigem do professor sensibilidade, estudo constante e respeito ao ritmo da criança. (BARBOSA; HORN, 2018, p. 63)

Diante da fala das autoras, é cabível pensar no planejamento que engloba diferentes momentos e atividades significativas, que promova o conhecimento de forma prática, mas de acordo com as escutas que são realizadas nas turmas de Educação Infantil, tendo em vista um olhar diferenciado e sensível para as crianças. Nas diferentes ocasiões devemos oportunizar o acolhimento, a despedida, atividades de livre escolha, trabalhos em grupo, momentos em áreas externas da escola, projetos e festividades abordando diferentes temáticas dirigidas pelo profissional, rodas de conversa, brincadeiras, contação de histórias e muitas outras.

Evidencia-se, assim, a importância das atividades lúdicas na prática pedagógica engendradas no ambiente da educação infantil, tornando-se “cada vez mais pertinente o trabalho de maneira lúdica em sala de aula”, uma vez que “possibilita maiores desenvolvimentos de habilidades pessoais e sociais, fator primordial para o desenvolvimento da criança” (Souza e França, 2021, p. 93).

A intencionalidade pedagógica implica reconhecer que o ato de ensinar não é neutro, necessitando ter coerência entre teoria e prática. Toda ação educativa está

permeada por valores, concepções de mundo e perspectivas teóricas que orientam o fazer docente. O professor, ao planejar suas aulas, seleciona conteúdos, estratégias e metodologias que traduzem sua compreensão sobre o papel da escola e da educação na formação humana, promovendo a consciência e reflexão nos estudantes, pensando no desenvolvimento integral das crianças.

Ante o exposto, planejar o brincar significa criar situações lúdicas com propósito educativo, sem retirar o caráter prazeroso e livre da brincadeira. Nesse sentido, compreender a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança torna-se essencial, pois é por meio dessas experiências que aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores são estimulados de forma integrada. Dentro do contexto infantil, o brincar, o desenhar, o cantar e outras formas expressivas funcionam como ferramentas cognitivas e emocionais, permitindo que a criança organize suas experiências e construa significados sobre sua realidade.

Sendo assim, é possível concluir que o imaginário é visto como um instrumento de mediação entre a experiência e o pensamento, essencial para a formação da consciência e da criatividade. Friedman (2005, p. 76) afirma que "o brincar não é apenas uma atividade de recreação; trata-se de um processo fundamental para a criança descobrir suas potencialidades, desenvolver suas emoções e a criatividade, além de ser um dos principais meios de cura e crescimento psicológico."

A brincadeira em si é uma forma de desenvolver muitas habilidades e dentro das funções cognitivas, é possível que as crianças desenvolvam o pensamento, a imaginação e também estejam aptas a resolver problemáticas enfrentadas por elas. Friedmann (2018, p.37), por exemplo, enfatiza que "o brincar é um espaço de criação, negociação de regras, expressão emocional e exercício de autonomia", elementos que correspondem às demandas educativas contemporâneas e complementam a abordagem piagetiana.

O brincar é uma ferramenta que proporciona um ambiente seguro onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender tanto sobre si mesmas quanto sobre os outros. Ambas as perspectivas convergem ao afirmar que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil, mas diferem quanto à amplitude e à complexidade dos processos envolvidos. O método usado faz toda a diferença, pois ele é o mediador, o direcionamento para dar significado ao conhecimento. A emoção e a vivência também implicam resultados nesse processo.

A ludicidade permite lidar com mecanismos como os medos, as frustrações e o desenvolvimento da autoestima, apresentando segurança em diferentes situações

vivenciadas pelas crianças, entendendo o ato de brincar não como entretenimento, mas como uma ferramenta de aprendizagem. Diante disso, um dos fatores essenciais nesta etapa da educação básica são os recursos pedagógicos, ferramentas de aprendizagem que proporcionam momentos bem mais produtivos e interativos.

As crianças aprendem através da contação de histórias, brincadeiras, música, jogos educativos, desenhos e pinturas, encenações que o educador realiza para trabalhar os temas dentro dos campos de experiências, garantindo o direito de aprender de cada educando. Além disso, a seleção consciente de recursos pedagógicos adequados potencializa a aprendizagem lúdica, ao mesmo tempo em que possibilita analisar como a ludicidade pode ser aplicada de forma eficaz no contexto escolar, contribuindo para práticas pedagógicas mais intencionais e transformadoras dentro do ambiente escolar. Sendo assim, percebe-se que o professor, ao observar e interagir com as crianças durante as brincadeiras, identifica suas necessidades, potencialidades e interesses, ajustando suas intervenções para promover aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que maneira a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. A análise bibliográfica realizada entre 2015 e 2025 permitiu identificar que o brincar constitui um eixo estruturante dessa etapa da educação, sendo reconhecido pelos documentos legais LDB, DCNEI e BNCC como um direito e uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil. Em relação ao problema de pesquisa, verificou-se que a ludicidade favorece aprendizagens significativas ao articular dimensões cognitivas, sociais, afetivas, motoras e emocionais.

As produções analisadas demonstram que o brincar não se limita ao caráter recreativo, constituindo-se como espaço de exploração, experimentação e construção de conhecimentos pelas crianças. Os resultados também indicam que a intencionalidade pedagógica do professor desempenha papel central na mediação de experiências lúdicas. A organização dos tempos, dos espaços e das interações deve privilegiar vivências que ampliem a curiosidade, a imaginação, a autonomia e a socialização, consolidando o brincar como prática formativa e não como atividade secundária.

Nesse sentido, o estudo reforça a importância de que o planejamento docente

considere o brincar como estratégia metodológica capaz de integrar desenvolvimento e aprendizagem de forma coerente com as necessidades e ritmos das crianças. Quanto às limitações, destaca-se que a natureza exclusivamente bibliográfica da pesquisa impossibilita a análise direta das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. A ausência de coleta empírica e de observação das interações infantis restringe a compreensão aprofundada da aplicação das propostas lúdicas na prática.

Não houve coleta empírica, como observação em campo, entrevistas ou análise direta de práticas pedagógicas, o que limita a compreensão das dinâmicas reais do cotidiano da Educação Infantil. Assim, os resultados apresentados refletem interpretações teóricas e podem ser aprofundados por investigações práticas em contextos escolares. Diante disso, é fundamental futuramente realizar estudos de campo em instituições de Educação Infantil, com observação sistemática da rotina, acompanhamento de práticas pedagógicas e análise das interações das crianças em contextos lúdicos.

Essas investigações podem complementar e aprofundar os resultados aqui apresentados, contribuindo para a compreensão de como a ludicidade se concretiza nas práticas reais de ensino. Assim, conclui-se que a ludicidade é elemento estruturante da Educação Infantil e promove o desenvolvimento integral das crianças ao possibilitar experiências diversificadas de brincar, explorar, imaginar e relacionar-se. A valorização do lúdico como eixo pedagógico fortalece a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e participativos, reafirmando seu papel essencial na construção de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Infância saudável: entenda por que brincar é importante para o desenvolvimento das crianças**. Exame, São Paulo, 13 set. 2023. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/infancia-saudavel-entenda-por-que-brincar-e-importante-para-o-desenvolvimento-das-criancas/>. Acesso em: nov. 2025.

AWAD, Terezinha Clementino da Silva. **O lúdico dentro da sala de aula em séries iniciais do ensino fundamental**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; BUBLITZ, Kathia Regina; GOMES, Vilisa Rudenco. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. 1. ed. Indaial: Uniasselvi, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Teresa Ceron. **Planejamento na Educação Infantil: mais que um documento, um instrumento de trabalho docente**.

8. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil v. 7). Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15 - 45.

BARCIA DA SILVA, Ana Paula. Práticas lúdicas e interação na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 9, n. 2, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2: Formação pessoal e social**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARDOSO, Ana Paula. **O brincar na Educação Infantil: aprendizagens, desenvolvimento e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2020.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano, ludicidade e aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FRANCO, Elisângela Carvalho. O lúdico na infância: a relevância do brincar na interação e na estimulação infantil. **Revista Olhar Científico**, v. 2, n. 2, ago./dez. 2016.

FRANCO, Sandra Regina Sales. **Ludicidade, desenvolvimento e práticas pedagógicas: perspectivas contemporâneas na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escuta antropológica e metodologias participativas na pesquisa com crianças**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **O brincar e suas teorias**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEBASTIANI, Maria Tereza. **Ludicidade e formação humana: o brincar como modo de ser e estar no mundo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Cláudia Flôr de. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://facsapaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed1/3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

SOUZA, D. S. e FRANÇA, A. P. A ludicidade na educação infantil: processos de ensino e aprendizagens como forma de educar. Id on line: **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 934-943, out. 2021.

TEIXEIRA DA SÉ, Mariana Almeida. **Práticas lúdicas e direitos de aprendizagem na Educação Infantil: reflexões à luz da BNCC**. Ed.1. São Paulo: Cortez, 2021.

CAPÍTULO 4- PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GERSIANA DANTAS VENANCIO

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU

gersianad@gmail.com

LEDSON MARCOS SOUSA DA SILVA

FRANCISCA RITA DE OLIVEIRA SENA

franciscasboliveira@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo abordar a importância das práticas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. A partir de uma revisão teórica fundamentada em autores das áreas de educação e psicologia, o estudo evidencia como brincadeiras, jogos e atividades interativas contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e motor das crianças. O lúdico, nesse sentido, envolve dimensões de jogos, imaginação e criatividade, fundamentais na infância. A pesquisa também propõe recomendações que incentivem a adoção de atividades lúdicas no contexto educacional, destacando o papel do professor como mediador e facilitador dessas experiências, além de sugerir estratégias para a implementação efetiva do lúdico no cotidiano escolar, respeitando a cultura infantil e criando espaços que estimulem a exploração e a imaginação. A ludicidade, além de tornar o aprendizado mais prazeroso, estimula a criatividade, o raciocínio lógico, a autonomia e a interação social, proporcionando experiências significativas. Estudos de Piaget e Vygotsky, reforçam que o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo e sociocultural, permitindo que a criança aprenda de forma ativa, participativa e conectada ao seu próprio ritmo. O estudo visa compreender as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral dos estudantes, identificar práticas pedagógicas eficazes e analisar a percepção dos professores sobre o uso de jogos e brincadeiras em sala de aula. O papel do lúdico é fundamental para tornar a experiência escolar mais rica e significativa, criando um ambiente dinâmico que valoriza a imaginação, a socialização e o prazer em aprender.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Desenvolvimento Cognitivo. Práticas Pedagógicas. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: This study aims to discuss the importance of play-based practices in the teaching and learning process within early childhood education. Based on a theoretical review grounded in authors from the fields of education and psychology, the research highlights how games, playful activities, and interactive experiences contribute to children's social, cognitive, emotional, and motor development. In this context, play encompasses elements such as imagination, creativity, and symbolic actions, which are essential during childhood. The study also presents recommendations that encourage the incorporation of playful activities into educational settings, emphasizing the teacher's role as a mediator and facilitator of meaningful learning experiences. Furthermore, it suggests strategies for the effective implementation of play in the school routine, respecting children's culture and promoting environments that stimulate exploration and imagination. Supported by the theories of Piaget and Vygotsky, the research reinforces that play enhances cognitive and sociocultural development, allowing children to learn actively and interactively at their own

pace. The study seeks to understand the contributions of play to students' holistic development, identify effective pedagogical practices, and analyze teachers' perceptions regarding the use of games and playful activities in the classroom. Overall, the role of play is fundamental to enriching the school experience and fostering imagination, socialization, and genuine enjoyment in the learning process.

Keywords: Playfulness; Early Childhood Education; Cognitive Development; Pedagogical Practices; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

As práticas lúdicas ocupam um lugar essencial na Educação Infantil, não apenas como momentos de recreação, mas como instrumentos pedagógicos capazes de tornar a aprendizagem mais significativa. O brincar, quando planejado de forma intencional, favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos e estimula a criatividade. A ludicidade, portanto, funciona como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa sentimentos, imagina, experimenta, enfrenta desafios e constrói saberes de maneira espontânea e prazerosa. Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de reconhecer o brincar como parte integrante do processo educativo e não como atividade secundária.

O estudo tem como objetivo compreender a importância das práticas lúdicas no ensino- aprendizagem dos anos iniciais, destacando como elas contribuem para uma educação mais humanizada e inclusiva. Para embasar essa discussão, os objetivos específicos deste estudo consistem em analisar de que maneira as práticas lúdicas podem ser integradas de forma intencional ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, reconhecendo o brincar como recurso pedagógico essencial. Busca-se, ainda, identificar as contribuições do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, destacando seus reflexos na aprendizagem significativa, na autonomia e no protagonismo infantil.

Os objetivos específicos do estudo consistem em discutir as repercussões da aplicação de atividades lúdicas em sala de aula, considerando seus efeitos na motivação, no engajamento e na participação dos alunos; refletir sobre estratégias que favoreçam a valorização e a ampliação da ludicidade no cotidiano escolar, envolvendo o planejamento pedagógico, a formação docente, a organização dos espaços e a participação da família; compreender a ludicidade como caminho para a criatividade e a inovação pedagógica; evidenciar o potencial do lúdico na promoção de práticas educativas mais inclusivas, humanizadas e alinhadas às necessidades da infância e às demandas contemporâneas do

ensino.

Para sustentar essas reflexões, estabelece-se diálogo com autores fundamentais da área, como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto, cujas contribuições ampliam a compreensão sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil. Piaget evidencia o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo; Vygotsky ressalta a importância do jogo simbólico para a interação social e para a aprendizagem mediada; Wallon relaciona emoção, movimento e experiências lúdicas na construção do sujeito; enquanto Kishimoto destaca o brincar como recurso pedagógico indispensável à prática docente.

Esses referenciais teóricos demonstram que a ludicidade envolve dimensões culturais, afetivas e sociais, superando a concepção de simples atividade recreativa e consolidando-se como eixo central do processo educativo. As práticas lúdicas também têm potencial para transformar o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico, criativo e colaborativo. Em uma sociedade em constante mudança, o brincar apresenta-se como alternativa pedagógica capaz de responder às novas demandas, promovendo metodologias que valorizam a participação ativa e o desenvolvimento integral. Reconhecer o lúdico como parte essencial do processo educativo implica entender que as crianças aprendem de forma mais sólida quando vivenciam experiências significativas e conectadas ao seu cotidiano.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin para organizar e interpretar os materiais analisados, permitindo identificar desafios e potencialidades do uso das práticas lúdicas na Educação Infantil. O trabalho está estruturado em capítulos que apresentam os fundamentos teóricos, discutem a integração da ludicidade ao currículo, abordam estratégias para seu fortalecimento e descrevem os procedimentos metodológicos, concluindo com reflexões que reafirmam o brincar como direito da infância e elemento essencial para uma educação inclusiva, criativa e significativa.

1. COMO AS ATIVIDADES LÚDICAS PODEM SER INTEGRADAS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

As atividades lúdicas podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais por meio de jogos, brincadeiras e atividades criativas que envolvam a criança de forma ativa e prazerosa, facilitando a compreensão de conteúdos e o

desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Elas favorecem a resolução de problemas, a cooperação, a expressão emocional e o fortalecimento da autoestima. Ao serem incorporadas de forma intencional no planejamento pedagógico, essas práticas possibilitam que os conteúdos escolares sejam trabalhados de maneira mais prazerosa e significativa. As atividades lúdicas favorecem a participação ativa das crianças, o que potencializa a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada. Brincadeiras como jogos de tabuleiro, dramatizações, contação de histórias e atividades ao ar livre podem ser integradas ao currículo, relacionando-se diretamente aos temas abordados nas disciplinas e aos interesses dos alunos.

Segundo Piaget (1976), ele reafirma que o brincar não apenas reflete o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, mas também promove a transição entre diferentes estágios de desenvolvimento. Quando a criança brinca, ela é capaz de utilizar a sua imaginação e criatividade para organizar e reinterpretar a realidade, aprimorando sua capacidade de pensamento simbólico, o que é fundamental para a compreensão de conceitos abstratos mais tarde. O jogo, na criança, é, por excelência, uma atividade de assimilação funcional, isto é, de exercício da inteligência (Piaget, 1976). A integração das atividades lúdicas deve, portanto, ser planejada de modo a atender às necessidades de cada criança, considerando seu ritmo e suas especificidades. O lúdico, quando bem estruturado, não apenas complementa o ensino de conteúdo, mas cria um ambiente de aprendizagem acolhedor, criativo e motivador. Dessa forma, o processo educativo se torna mais dinâmico e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento de suas competências essenciais.

Ao incorporando atividades lúdicas no ambiente escolar, como jogos, interpretações, brinquedos educacionais e exercícios colaborativos, promove uma atmosfera de aprendizado mais inclusiva e envolvente. Isso é particularmente importante nos primeiros anos da educação infantil, como se envolver com o meio ambiente e interagir com os colegas por meio de brincadeiras, ajuda as crianças a construir conhecimento e desenvolver suas emoções. Para Piaget e Lev Vygotsky (1998), ao valorizarmos o brincar como um processo social e interativo, reconhecemos sua importância para o desenvolvimento infantil. Essa prática possibilita o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança realize atividades com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente.

Entretanto, apesar dos benefícios evidentes, a aplicação da ludicidade na educação infantil ainda enfrenta desafios práticos. Ferreira (2011) destaca que muitos educadores

continuam enxergando o brincar como algo secundário ou apenas recreativo, desconsiderando seu potencial pedagógico. O brincar e as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois contribuem para a construção de significados e para a compreensão de si mesma e do mundo que a cerca (Kishimoto, 2011). Para Piaget e Lev Vygotsky (1998), ao valorizarmos o brincar como um processo social e interativo, reconhecemos sua importância para o desenvolvimento infantil. Essa prática possibilita o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança realize atividades com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente. Entretanto, apesar dos benefícios evidentes, a aplicação da ludicidade na educação infantil ainda enfrenta desafios práticos. Ferreira (2011) destaca que muitos educadores continuam enxergando o brincar como algo secundário ou apenas recreativo, desconsiderando seu potencial pedagógico. O brincar e as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois contribuem para a construção de significados e para a compreensão de si mesma e do mundo que a cerca (Kishimoto, 2011).

As atividades lúdicas impactam positivamente o desenvolvimento cognitivo, ao estimular a lógica e o raciocínio; o social, ao promover interações e aprendizados colaborativos; e o emocional, ao ajudar as crianças a lidarem com seus sentimentos e desenvolverem empatia. A ludicidade é um conceito essencial para o desenvolvimento infantil e tem sido amplamente estudada em diferentes abordagens pedagógicas. Para Kishimoto (2011), o lúdico configura-se como uma ferramenta potente no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando a simples assimilação de conteúdos curriculares. Essa compreensão se fortalece quando a autora afirma que “o jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências” (Kishimoto, 2010, p. 107).

As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo habilidades emocionais, sociais e motoras. Em um parquinho, por exemplo, brincadeiras como roda, corda e amarelinha estimulam a cooperação, a comunicação e o respeito ao próximo. Wallon (2007) complementa que o brincar possibilita à criança expressar emoções e vivências, fortalecendo sua identidade e autonomia. O jogo é uma forma privilegiada de atividade, permitindo-lhe manifestar seus estados emocionais e relacionar-se com o mundo exterior, fortalecendo sua identidade e autonomia (Wallon, 2007).

Percebe-se um grande entusiasmo entre educadores, pesquisadores e autoridades educacionais em relação à inclusão de atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil. Isso ocorre porque o brincar é entendido como um aliado essencial ao desenvolvimento das crianças. Autores como Kishimoto defendem que o lúdico é fundamental para a aprendizagem, indo além da simples incorporação de conteúdo, pois proporciona uma experiência educativa plena, na qual a criança participa de forma ativa, curiosa e motivada. Assim, por meio das atividades lúdicas, ela não apenas adquire conhecimentos teóricos, mas desenvolve habilidades emocionais, sociais e motoras que contribuem para seu crescimento integral.

Essa compreensão dialoga com Vygotsky, citado por Kishimoto, ao afirmar que “a criança não vê o objeto como ele é, mas lhe oferece um novo significado [...]. Esse significado precisa de um ‘pivô’ que comporte um gesto que se assemelhe à realidade, pois, para Vygotsky, o mais importante não é a similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto. Dessa forma, no brinquedo o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto” (Kishimoto, 2005, p. 62).

A ludicidade, conforme a proposta de vários teóricos, não se limita ao simples ato de brincar, mas envolve uma gama de possibilidades pedagógicas. O brincar é uma forma de mediação entre o conteúdo acadêmico e a criança, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico. Em sua pesquisa, Oliveira (2013) afirma que as atividades lúdicas permitem uma aprendizagem mais espontânea e prazerosa, uma vez que as crianças envolvidas com atividades lúdicas estão mais atentas e motivadas para aprender, já que o brincar envolve aspectos da curiosidade e da exploração.

Dessa forma, as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, impactando positivamente as dimensões cognitiva, social e emocional. Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças exercitam suas habilidades de pensamento, como a capacidade de resolver problemas, formular hipóteses e criar estratégias, o que estimula o desenvolvimento cognitivo. No campo social, o brincar promove a interação com os colegas, desenvolvendo a cooperação, a empatia e o respeito às regras coletivas, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais.

Além disso, as atividades lúdicas favorecem a expressão de sentimentos e emoções, ampliando o autoconhecimento e a autoestima' elementos essenciais para a construção de uma identidade positiva e de uma aprendizagem significativa. Por esses motivos, o brincar deve ser valorizado como um recurso pedagógico indispensável, capaz de enriquecer o processo educativo e de tornar a escola um espaço mais inclusivo,

acolhedor e eficaz na formação das crianças. O professor e pesquisador Betânia s. Matos (2001) argumenta que o jogo simbólico é um meio de se envolver e recriar a realidade, permitindo que a criança se envolva em situações que ela ainda não compreende totalmente, mas é crucial para seu desenvolvimento social e emocional.

Segundo (Piaget, 1976) , em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, defende que as crianças constroem seus conhecimentos por meio da interação com o mundo, e o brincar é uma forma privilegiada dessa interação. Ele aponta que o jogo simbólico, por exemplo, permite à criança avançar de operações concretas para representações mentais, promovendo a abstração e a resolução de problemas. No brinquedo, a criança sempre está acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, ela é, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma. Portanto, ao integrar atividades lúdicas no cotidiano escolar, educadores têm a oportunidade de potencializar o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões, transformando o ato de aprender em uma experiência rica e prazerosa.

Brincar, nesse sentido, não é apenas um recurso auxiliar, mas uma estratégia essencial para tornar o ambiente escolar mais significativo, inclusivo e adaptado às necessidades de cada criança. Assim, valorizar o lúdico significa reconhecer a infância como um período de descobertas, experimentações e construção de saberes fundamentais para a vida em sociedade. Incorporação de práticas lúdicas no planejamento pedagógico também contribui para uma aprendizagem mais contextualizada, conectando os conteúdos escolares às vivências reais das crianças.

Quando o professor utiliza jogos, dramatizações, músicas ou desafios interativos, ele cria pontes entre o conhecimento formal e a forma como as crianças percebem o mundo ao seu redor. Essa aproximação torna o conteúdo mais palpável, reforça o vínculo afetivo com a aprendizagem e favorece a construção de sentidos. Além disso, ao observar as interações durante o brincar, o docente consegue identificar dificuldades, potencialidades e modos singulares de expressão, o que se torna um instrumento valioso para intervenções didáticas mais assertivas.

Outro ponto importante é que o lúdico incentiva a autonomia e o protagonismo infantil, aspectos essenciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Quando as crianças são convidadas a participar de atividades em que precisam tomar decisões, negociar regras, dividir responsabilidades e criar soluções, elas assumem um papel ativo no processo educativo. Essa postura fortalece a autoconfiança, amplia a capacidade de colaboração e estimula o pensamento crítico. Assim, ao valorizar

experiências lúdicas, a escola não apenas diversifica suas metodologias, mas também forma indivíduos mais criativos, participativos e preparados para enfrentar desafios de maneira flexível e sensível.

Além disso, investir na ludicidade no ambiente escolar contribui para a criação de espaços mais acolhedores e emocionalmente seguros, algo essencial para que a criança se arrisque a aprender, experimentar e criar. Em atividades lúdicas, o erro perde o peso punitivo e passa a ser entendido como parte natural da construção do conhecimento, o que reduz a ansiedade e favorece a participação espontânea. Esse clima de confiança estimula a criança a explorar novas ideias, vivenciar diferentes papéis e expressar sua criatividade sem receios. Dessa forma, o brincar atua como uma poderosa ferramenta de inclusão e bem-estar, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno e tornando a aprendizagem mais leve, afetiva e significativa.

2 A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS EM SALA DE AULA E SUAS REPERCUSSÕES NA APRENDIZAGEM

A ludicidade, compreendida como um recurso pedagógico que integra o brincar ao processo educativo, tem se consolidado como uma ferramenta essencial no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A utilização de atividades lúdicas em sala de aula favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Nesse sentido, analisaremos práticas lúdicas aplicadas por professores e os efeitos que estas provocam no desempenho escolar e no desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar não deve ser compreendido como uma atividade secundária ou meramente recreativa, mas como uma estratégia pedagógica que amplia a compreensão do mundo e potencializa a construção do conhecimento. A autora afirma que o lúdico é um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois permite à criança aprender de maneira prazerosa e significativa (Kishimoto, 2011). Nesse sentido, a inserção de atividades lúdicas no planejamento pedagógico possibilita que os conteúdos escolares sejam ressignificados e conectados às experiências concretas das crianças.

Piaget (1976) já destacava que o jogo é a forma privilegiada de atividade infantil, pois permite que a criança assimile experiências e organize estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Para o autor, o jogo, na criança, é, por excelência, uma atividade de

assimilação funcional, isto é, de exercício da inteligência (Piaget, 1976). Desse modo, quando o professor utiliza jogos pedagógicos, como bingo de letras, quebra-cabeças matemáticos ou brincadeiras de associação de imagens e palavras, não está apenas entretendo os alunos, mas desenvolvendo capacidades fundamentais para a leitura, a escrita e o raciocínio lógico.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da realidade à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (Piaget, 1976, p. 160).

Em sala de aula, é possível observar como atividades lúdicas contribuem para a motivação e o engajamento dos alunos. Wallon (2007) complementa essa visão ao afirmar que o brincar possibilita à criança expressar emoções e vivências, fortalecendo sua identidade e autonomia. Assim, práticas como dramatizações, jogos simbólicos e rodas de conversa lúdicas permitem que os alunos expressem sentimentos, elaborem conflitos internos e desenvolvam competências socioemocionais importantes para a vida em sociedade. Esse tipo de abordagem também favorece uma participação mais espontânea, na qual as crianças se sentem seguras para experimentar, arriscar respostas e construir significados próprios.

Quando o professor cria um ambiente acolhedor, onde o brincar é valorizado como parte do processo de aprender, os estudantes passam a interagir com mais confiança e curiosidade, explorando diferentes papéis e possibilidades. Isso fortalece a relação entre emoção e cognição, aspecto central na perspectiva de Wallon, e contribui para que a aprendizagem aconteça de forma mais integrada, humana e significativa. O ser humano usa a emoção como recurso para se comunicar. Ao longo do desenvolvimento da criança a emoção se transforma em reflexão.

As emoções são posteriormente controladas pela razão, à medida que a criança adquire condições neurológicas de controlá-las (Wallon 1968, p. 38). As repercussões do uso da ludicidade em sala de aula podem ser percebidas em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No campo cognitivo, observa-se o fortalecimento da atenção, da memória e do raciocínio lógico. No campo social, as crianças aprendem a lidar com regras, a cooperar e a respeitar os colegas. Já no campo emocional, o brincar proporciona a expressão de sentimentos, a autoestima e a autonomia. Como aponta Cunha (2006), a

escola deve reconhecer e aproveitar o potencial pedagógico do brincar, integrando-o ao currículo de forma intencional e sistemática.

2.1 Estratégias para a valorização e ampliação do uso de práticas lúdicas na educação infantil.

O brincar, quando inserido de forma intencional e planejada no contexto educacional, transcende a função de simples entretenimento e passa a ser um recurso pedagógico de grande valor no desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, para que essa prática não seja reduzida a momentos isolados de recreação, torna-se indispensável que seja incorporada de maneira sistemática ao projeto pedagógico das instituições de ensino. Nesse sentido, algumas estratégias podem ser mobilizadas pelos professores e gestores, de modo a assegurar a valorização e a ampliação do uso das práticas lúdicas no cotidiano escolar. “Para que o brincar cumpra sua função pedagógica, ele precisa ser planejado, organizado e integrado ao cotidiano escolar, deixando de ser um momento ocasional para tornar-se parte estruturante das práticas educativas” (Kishimoto, 2011, p. 45).

Uma primeira estratégia refere-se à planificação intencional do brincar, o que significa considerar as brincadeiras e jogos como parte integrante do planejamento pedagógico, articulando-os aos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, cada atividade lúdica pode ser direcionada não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para aspectos cognitivos, sociais e emocionais, promovendo aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento.

Outro aspecto fundamental é a formação continuada dos docentes, visto que a compreensão do potencial pedagógico do lúdico exige estudo, reflexão e ampliação de repertório. Cursos, oficinas e rodas de conversa podem auxiliar os professores a diversificarem suas práticas e a explorarem com maior intencionalidade os jogos e brincadeiras no processo educativo. Esse movimento fortalece a prática docente e garante maior qualidade às experiências vivenciadas pelos alunos. A integração ao currículo também se mostra como uma estratégia indispensável. Inserir o brincar nas atividades de linguagem, matemática, ciências, artes e demais componentes curriculares permite que as crianças aprendam de forma prazerosa e contextualizada.

Jogos de letras, dramatizações, experiências com brincadeiras tradicionais ou

mesmo o uso de recursos tecnológicos podem ser explorados como instrumentos de aprendizagem, sem perder de vista o caráter lúdico que motiva e engaja os estudantes. A integração ao currículo também se mostra como uma estratégia indispensável. Inserir o brincar nas atividades de linguagem, matemática, ciências, artes e demais componentes curriculares permite que as crianças aprendam de forma prazerosa e contextualizada. Da mesma forma, a adaptação dos espaços escolares favorece a vivência lúdica. É essencial que o ambiente esteja organizado de modo a estimular a interação e a criatividade, com brinquedos educativos acessíveis, cantinhos temáticos, pátios, parques ou salas preparadas para múltiplas atividades. A qualidade e a diversidade dos espaços contribuem diretamente para ampliar as possibilidades de exploração e descoberta das crianças. O resgate da cultura infantil é outro ponto de destaque. Brincadeiras e jogos tradicionais, transmitidos de geração em geração, não apenas preservam elementos culturais e identitários, mas também possibilitam às crianças compreenderem e valorizarem a diversidade cultural. Incentivar que os próprios alunos compartilhem experiências e jogos oriundos de seus contextos familiares enriquece o ambiente escolar e promove o respeito às diferenças. Além disso, é imprescindível envolver as famílias nesse processo. O incentivo aos pais e responsáveis para que reconheçam o brincar como atividade pedagógica e deem continuidade a essas práticas em casa fortalece a parceria entre escola e família. A ludicidade, assim, deixa de ser restrita ao ambiente escolar e passa a constituir um elo no desenvolvimento integral da criança.

Por fim, destaca-se a importância do registro e da observação sistemática. Ao documentar as atividades lúdicas em relatórios, portfólios ou registros fotográficos, o professor não apenas acompanha os avanços das crianças, mas também reflete sobre sua própria prática, identificando pontos fortes e aspectos a serem aprimorados. Esse processo fortalece a intencionalidade pedagógica e assegura que a ludicidade seja tratada como eixo central, e não como prática periférica. Em síntese, a valorização e ampliação das práticas lúdicas na Educação Infantil dependem de uma ação conjunta entre planejamento, formação docente, integração curricular, organização de espaços, valorização cultural, participação das famílias e acompanhamento sistemático. Quando efetivadas, essas estratégias tornam o brincar uma ferramenta indispensável à aprendizagem, promovendo experiências significativas e contribuindo para a formação integral das crianças, em consonância com uma educação inclusiva, criativa e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas nos anos iniciais da Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, pois permitem a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e estimulante. O brincar, quando integrado de forma planejada e intencional ao ensino, favorece a aprendizagem significativa ao promover a curiosidade, a cooperação e a expressão criativa, além de contribuir para o fortalecimento das dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a ludicidade consolida-se como um recurso pedagógico indispensável, reafirmando a importância de valorizar a infância e respeitar o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental no processo de mediação da ludicidade. Cabe a ele planejar, orientar e conduzir as atividades de forma intencional, transformando o brincar em uma oportunidade real de aprendizagem. O educador atua como facilitador, observando as necessidades individuais dos alunos e adaptando as propostas de acordo com seus ritmos e potencialidades. Mais do que transmitir conteúdo, o professor cria experiências que despertam a imaginação, a curiosidade e o prazer em aprender, tornando o ambiente escolar um espaço vivo de descobertas e interações.

Ficou evidente que os professores reconhecem a importância de inserir atividades lúdicas no cotidiano escolar, utilizando jogos, brincadeiras e dinâmicas criativas que estimulam a participação ativa das crianças. Essa valorização do brincar ultrapassa o caráter de simples entretenimento, consolidando-se como uma estratégia pedagógica que conecta os saberes infantis às suas vivências e realidades, tornando o processo de aprendizagem mais contextualizado e significativo.

A integração do lúdico às práticas pedagógicas permite às crianças explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma prazerosa, respeitando suas individualidades e promovendo seu desenvolvimento integral. Essa abordagem está em consonância com as ideias de Piaget, que entende o brincar como meio de assimilação da realidade; de Vygotsky, que enfatiza a interação social como base da aprendizagem; e de Kishimoto, que defende o jogo como instrumento educativo essencial na infância.

Em síntese, o presente trabalho reafirma que a ludicidade deve ocupar lugar central na prática pedagógica, e não ser vista como um complemento. Promover experiências lúdicas é permitir que o aprendizado aconteça de maneira leve, criativa e significativa. Valorizar o brincar é reconhecer a infância como uma etapa rica em

descobertas e aprendizagens, na qual o prazer e o conhecimento caminham juntos.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirvam de incentivo para que educadores e gestores ampliem o uso intencional das atividades lúdicas, compreendendo o brincar como um direito da criança e um pilar fundamental da Educação Infantil. É por meio dele que se constrói uma escola mais humana, inclusiva e transformadora, onde aprender é, acima de tudo, um ato prazeroso e libertador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: espaço de expressão, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Adriana Costa. **A ludicidade na educação infantil: a importância do brincar**. Curitiba: Appris, 2011.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATOS, Betânia S. **Brincar: desafios e possibilidades para a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do século XXI**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e o seu desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Bertrand, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CAPÍTULO 5- FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS

FRANCILENE CAVALVANTE DA SILVA

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sucesso – FACSU

pretinhacavalcante72@gmail.com

ANA BEATRIZ DE SOUSA ARAÚJO CRUZ

FRANCISCA RITA DE OLIVEIRA SENA

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar de que maneira a formação continuada da equipe escolar favorece a inclusão de crianças com transtornos do desenvolvimento no âmbito da educação básica. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, articulando revisão bibliográfica com investigação empírica baseada em entrevistas semiestruturadas, questionários e observações participantes. Essa estratégia metodológica possibilitou a apreensão das percepções, práticas e dificuldades enfrentadas por professores, coordenadores e gestores no processo de implementação de ações inclusivas. Os resultados indicam que, apesar da existência de um arcabouço normativo favorável, persistem entraves estruturais, pedagógicos e atitudinais que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Identificou-se, porém, que programas de aperfeiçoamento profissional, quando configurados como processos reflexivos, coletivos e contextualizados, promovem atualização técnica, desenvolvimento de competências socioemocionais e fortalecimento do trabalho colaborativo, contribuindo para a adaptação curricular e para práticas avaliativas mais sensíveis às singularidades dos estudantes. Conclui-se que o investimento sistemático em formação docente constitui elemento imprescindível para a consolidação de uma educação equitativa e humanizada, capaz de garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Inclusão Escolar. Transtornos. Educação Especial. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: This study aims to examine how continuing professional development of school staff facilitates the inclusion of children with developmental disorders within basic education. A qualitative, descriptive approach was adopted, combining a literature review with empirical research based on semi-structured interviews, questionnaires and participant observation. This methodological strategy enabled the capture of perceptions, practices and challenges faced by teachers, coordinators and managers in implementing inclusive actions. Findings indicate that, notwithstanding a supportive normative framework, structural, pedagogical and attitudinal barriers continue to hinder the effective realization of school inclusion. Nevertheless, continuing professional development programs configured as reflective, collective and contextually situated processes were found to foster technical updating, the development of socioemotional competences and the strengthening of collaborative work, thereby contributing to curricular adaptation and to assessment practices more sensitive to students' singularities. It is concluded that systematic investment in teacher development is indispensable for consolidating an equitable and humanized education that guarantees the right to learning and full participation for all students.

Keywords: Continuing professional development. Inclusive education. Developmental disorders. Special education. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais para a promoção da equidade e da justiça social, pois garante o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças, de terem acesso a uma aprendizagem de qualidade. Nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro tem passado por transformações significativas, com a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com necessidades especiais e transtornos do desenvolvimento. Entre essas mudanças, destaca-se a valorização da formação continuada da equipe escolar como instrumento estratégico para promover práticas pedagógicas eficazes e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

A inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos na escola, mas envolve a criação de ambientes educacionais adaptados, capazes de atender às demandas específicas de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A legislação brasileira reforça essa perspectiva inclusiva por meio da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito à educação e à participação plena de pessoas com deficiência. No entanto, a efetivação dessas políticas depende diretamente da capacitação e atualização contínua dos profissionais da escola, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de forma ética, competente e humanizada.

O presente estudo delimita-se à análise da formação continuada dos profissionais da educação como instrumento de inclusão de crianças com transtornos no contexto da educação básica brasileira. A escolha deste tema é motivada pela observação de que, mesmo diante de avanços legais e pedagógicos, muitos profissionais da educação ainda não possuem formação adequada para identificar e atender às necessidades de estudantes com transtornos, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas.

Diante do cenário exposto e da lacuna de formação profissional na área, surge a seguinte questão norteadora: Como a formação continuada pode contribuir para a inclusão efetiva de crianças com transtornos no ambiente educacional? O objetivo geral deste estudo é analisar de que forma a formação continuada contribui para a inclusão de crianças com transtornos no contexto da educação básica.

Além disso, busca-se, por meio desta pesquisa: (i) identificar os principais

desafios enfrentados pelos profissionais da escola na implementação de práticas inclusivas; (ii) verificar as estratégias de formação continuada mais eficazes para o atendimento às necessidades educacionais especiais; (iii) avaliar o impacto da capacitação docente na melhoria da qualidade do ensino inclusivo; e (iv) sugerir ações e práticas que possam fortalecer a formação continuada como ferramenta de inclusão escolar.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender e fortalecer o papel da capacitação continuada na construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Embora haja avanços normativos, ainda existem lacunas significativas entre o que está previsto em lei e a realidade vivenciada nas escolas, especialmente no que diz respeito à preparação dos profissionais para lidar com a diversidade.

A capacitação profissional representa, portanto, um caminho fundamental para transformar práticas excludentes em ações pedagógicas humanizadas, equitativas e participativas. Ademais, os resultados deste estudo podem subsidiar políticas públicas e contribuir para o aprimoramento da prática docente e da gestão escolar ao fornecer um entendimento sobre como a capacitação permanente impacta o processo de ensino-aprendizagem das crianças com transtornos, consolidando uma educação verdadeiramente inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE ESCOLAR

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma profunda mudança de paradigma nas práticas escolares, na formação docente e na própria concepção de ensino e aprendizagem. O desafio central consiste em transformar a escola em um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, tenham acesso ao conhecimento e à participação plena nas atividades educacionais. Nesse contexto, compreender a relação entre educação inclusiva e formação continuada é essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas democráticas, humanizadas e efetivas.

A educação inclusiva é compreendida como um movimento que visa romper com o modelo tradicional e excludente de ensino, substituindo-o por uma abordagem que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Segundo Mantoan (2014), incluir significa muito mais do que permitir a presença física do aluno com deficiência ou transtorno na sala de aula; implica oferecer condições pedagógicas,

afetivas e estruturais que possibilitem seu desenvolvimento integral. Assim, a inclusão deve ser concebida como um direito e não como um favor, sendo dever da escola criar mecanismos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

No Brasil, a trajetória da educação inclusiva foi marcada por avanços legais e conceituais, especialmente a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa legislação estabeleceu o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reconhecendo a necessidade de adaptações curriculares e de atendimento educacional especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma esse compromisso ao propor a integração dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades às classes comuns do ensino regular, com o suporte de recursos pedagógicos e profissionais de apoio.

Entretanto, a implementação efetiva dessa política depende diretamente da formação e do preparo da equipe escolar. De acordo com Libâneo (2013), a formação continuada é o principal instrumento para que os educadores possam compreender as necessidades individuais dos alunos, adaptar suas metodologias e desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante das demandas da inclusão. A formação docente, portanto, não deve ser vista como um processo pontual, mas como um ciclo contínuo de aperfeiçoamento e construção coletiva de saberes.

A capacitação profissional contínua assume um papel estratégico porque a realidade escolar está em constante transformação. Novas demandas surgem a partir de mudanças sociais, tecnológicas e culturais, exigindo do professor a capacidade de reinventar sua prática. Para Tardif (2002), o saber docente é um saber prático, construído na interação entre teoria e experiência. Assim, o processo formativo contínuo precisa articular a atualização teórica com a reflexão sobre o cotidiano escolar, possibilitando que os educadores desenvolvam competências para atuar de forma crítica e criativa diante das situações de ensino.

No âmbito da educação inclusiva, a formação continuada deve contemplar conteúdos que ampliem o conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência e transtornos, as formas de comunicação e os recursos pedagógicos acessíveis. É necessário que o professor compreenda, por exemplo, como utilizar recursos visuais no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estratégias de foco e organização para

alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e metodologias fonológicas para alunos com dislexia. Kishimoto (2011) reforça que o educador precisa dominar múltiplas linguagens, compreender os estilos de aprendizagem e planejar atividades que permitam a participação efetiva de todos.

Além dos professores, toda a equipe escolar deve ser envolvida nesse processo de capacitação. Gestores, coordenadores, auxiliares e profissionais de apoio pedagógico precisam estar preparados para atuar de forma integrada, colaborando para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Segundo Garcia (2015), o desenvolvimento dos profissionais deve ser planejado de modo coletivo, envolvendo momentos de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências. Essa abordagem colaborativa contribui para fortalecer a cultura institucional e favorecer a inovação pedagógica.

Esse aperfeiçoamento profissional também deve promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para o trabalho com a diversidade. A empatia, a escuta ativa e a capacidade de resolver conflitos são habilidades essenciais para o educador que atua em contextos inclusivos. De acordo com Vygotsky (2007), o processo de ensino-aprendizagem é mediado por relações sociais e pela interação com o outro; portanto, o professor precisa ser capaz de construir vínculos significativos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Outro aspecto central é a necessidade de que as formações ultrapassem o caráter meramente informativo. Segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo de construção da identidade e da autonomia profissional. Isso significa que a formação continuada não deve ser imposta ou fragmentada em cursos rápidos e descontextualizados, mas organizada de modo a responder às necessidades reais do cotidiano escolar. A reflexão coletiva sobre a prática, os grupos de estudo e as comunidades de aprendizagem são estratégias eficazes para a consolidação de saberes e o fortalecimento do compromisso ético dos educadores com a inclusão.

Para que os cursos de capacitação do profissional produza resultados concretos, é indispensável o apoio institucional e político. As secretarias de educação e as gestões escolares devem oferecer condições adequadas, como carga horária para estudo, incentivo à participação em cursos e acesso a materiais didáticos especializados. A falta de tempo e de reconhecimento profissional são apontadas por diversos autores como barreiras significativas à formação continuada (Tardif, 2002; Libâneo, 2013). Portanto, a valorização do professor deve ser compreendida como parte integrante das políticas de

inclusão, uma vez que o desenvolvimento docente impacta diretamente na qualidade do ensino e no sucesso dos alunos.

A prática pedagógica inclusiva, sustentada pela aperfeiçoamento profissional contínuo, deve ser pautada pela reflexão crítica e pela avaliação constante. De acordo com Schön (2000), o professor é um profissional reflexivo, que pensa sobre sua ação, analisa resultados e reelabora estratégias conforme as necessidades do contexto. Essa postura reflexiva é essencial para lidar com as diferenças individuais, pois permite ajustar métodos, identificar barreiras e propor soluções criativas. Nesse sentido, deve o processo de formação deve estimular o educador a pensar criticamente sobre sua prática e sobre o papel social da escola.

A construção de uma escola inclusiva passa também pelo reconhecimento de que a diversidade é uma riqueza. Como destaca Sasaki (2009), a inclusão social não busca “igualar” os indivíduos, mas garantir que cada um tenha condições de participar plenamente da vida social de acordo com suas particularidades. No espaço escolar, isso significa criar oportunidades para que todos aprendam e convivam em um ambiente de respeito mútuo. A formação docente deve, portanto, incluir discussões éticas e filosóficas sobre a diversidade humana, combatendo preconceitos e estigmas que ainda persistem na sociedade.

A tecnologia educacional também surge como uma aliada importante na formação continuada e na prática inclusiva. Recursos digitais, plataformas de ensino acessíveis, softwares adaptativos e aplicativos de comunicação aumentativa podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas. Segundo Moran (2018), a tecnologia, quando utilizada de forma pedagógica e crítica, amplia as possibilidades de mediação e personalização do ensino. No entanto, o uso desses recursos exige formação técnica e pedagógica adequada, reforçando novamente a importância da capacitação contínua da equipe escolar.

Outro elemento essencial é a avaliação da aprendizagem no contexto inclusivo. Essa avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, considerando as potencialidades e o ritmo de cada aluno. Avaliar não é simplesmente medir resultados, mas compreender processos, identificar avanços e propor intervenções pedagógicas (Libâneo, 2013). A qualificação profissional contínua precisa preparar o professor para utilizar instrumentos diversificados de avaliação, como portfólios, observações, autoavaliações e registros reflexivos, que permitam acompanhar o desenvolvimento integral do estudante.

Além do desenvolvimento pedagógico, a formação continuada deve fortalecer a dimensão ética e política da prática docente. Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato político, pois envolve escolhas que determinam o tipo de sociedade que queremos construir. Assim, a formação dos educadores deve incentivar a consciência crítica sobre o papel transformador da educação inclusiva, estimulando o compromisso com a equidade, a justiça social e os direitos humanos.

Portanto, a relação entre educação inclusiva e formação continuada da equipe escolar é intrínseca e indissociável. A inclusão requer professores preparados, sensíveis e comprometidos com a aprendizagem de todos, enquanto a formação continuada oferece as condições para o desenvolvimento dessas competências. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não depende apenas de leis e políticas públicas, mas, sobretudo, de uma postura ética e reflexiva dos profissionais da educação, que veem na diversidade uma oportunidade de crescimento coletivo.

Em síntese, investir na qualificação dos profissionais de maneira contínua é investir na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A formação docente permanente deve ser compreendida como um processo emancipador, que fortalece o educador como agente transformador e possibilita o pleno exercício da cidadania por meio da educação inclusiva. Assim, a escola torna-se não apenas um espaço de aprendizagem, mas um ambiente de convivência, respeito e valorização das diferenças princípios fundamentais para a efetivação da inclusão como prática social e pedagógica.

2.1 Educação Inclusiva e Transtornos Infantis

A educação inclusiva é um modelo pedagógico que busca assegurar o direito de todas as crianças de frequentar a escola regular e participar ativamente do processo de aprendizagem, valorizando as diferenças como parte natural da convivência humana. Segundo Mantoan (2014), incluir significa ir além da presença física do aluno em sala, promovendo a construção de ambientes educativos capazes de atender às necessidades individuais e garantir o desenvolvimento integral de cada estudante.

Entre os estudantes que requerem maior atenção estão aqueles com transtornos do desenvolvimento, que podem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem, comunicação e socialização. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo,

exige o uso de rotinas estruturadas, linguagem visual e apoio individualizado (American Psychiatric Association, 2014).

Já o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) demanda estratégias que promovam foco e organização, como a segmentação das tarefas e o reforço positivo. Nos casos de dislexia e discalculia, recomenda-se o uso de materiais multissensoriais, leitura mediada e avaliação adaptada, de modo a favorecer a aprendizagem e reduzir a ansiedade (Barkley, 2010).

Essas práticas não se limitam à ação individual do professor, mas envolvem o trabalho conjunto da equipe pedagógica e o diálogo constante com as famílias. Experiências bem-sucedidas, como o projeto “Escola Acolhedora” implementado em redes municipais de São Paulo, demonstram que a criação de salas de apoio ao desenvolvimento e capacitação continuada dos docentes contribui significativamente para o progresso dos alunos com transtornos. Tais exemplos revelam que a inclusão escolar se efetiva quando há planejamento coletivo, sensibilidade e compromisso ético com a diversidade.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) asseguram a oferta de educação a todos, com adaptações curriculares, acessibilidade e atendimento especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta que as escolas devem promover a aprendizagem significativa de cada estudante. Assim, a inclusão se concretiza quando há condições pedagógicas, materiais e humanas adequadas, além de uma postura docente pautada na empatia e no respeito às singularidades.

A formação continuada da equipe escolar constitui um processo permanente de aperfeiçoamento profissional voltado à reflexão, atualização e transformação das práticas pedagógicas. De acordo com Libâneo (2013), a atividade de docência é muito complexa e exige aprendizado constante, articulando teoria e prática de modo a responder aos desafios do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, não deve ser limitada apenas a cursos ou treinamentos esporádicos, mas deve configurar-se como um processo sistemático e contínuo de aprendizagem profissional, capaz de promover a ressignificação das práticas educativas diante das demandas contemporâneas da educação inclusiva.

A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de profissionais que compreendam a diversidade como um valor pedagógico e social. Para tanto, é

indispensável que a esse aperfeiçoamento promova o desenvolvimento de competências que abrangem não apenas o domínio técnico, mas também as dimensões éticas, sociais e emocionais do trabalho educativo. Conforme destaca Tardif (2014), o saber docente é construído na interação entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana, sendo constantemente reelaborado a partir das experiências vividas no contexto escolar. Assim, a formação continuada precisa reconhecer o professor como sujeito ativo na produção do conhecimento, valorizando suas experiências e promovendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e práticos.

Mais do que um conjunto de atividades pontuais, deve constituir um espaço de construção coletiva de saberes, no qual todos os membros quadro de profissionais da escola participem de forma colaborativa. Garcia (2015) ressalta que a formação colaborativa fortalece o sentimento de pertencimento e estimula a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, experiências como grupos de estudo, oficinas pedagógicas, comunidades de prática e mentorias têm demonstrado resultados positivos na formação de professores para o trabalho inclusivo, pois possibilitam a troca de experiências, o compartilhamento de desafios e a elaboração de estratégias conjuntas. Essas práticas favorecem a criação de uma cultura escolar mais aberta, democrática e comprometida com o aprendizado de todos.

Um exemplo concreto de política pública voltada à equipe escolar é o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), que teve como objetivo capacitar gestores, professores e equipes técnicas das redes municipais de ensino. Esse programa incentivou a criação de redes de apoio intermunicipais e promoveu cursos presenciais e à distância, voltados à compreensão das políticas de inclusão e às práticas pedagógicas adequadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com avaliações do próprio MEC (Brasil, 2017), o programa contribuiu significativamente para o fortalecimento das equipes escolares e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, refletindo diretamente na melhoria do atendimento educacional especializado (AEE) e na articulação entre escola comum e salas de recursos multifuncionais.

A formação continuada eficaz é aquela que incentiva a autocrítica, a reflexão e a inovação, indo além da simples reprodução de conteúdo teórico. Schön (2000) defende o conceito de “profissional reflexivo”, aquele que é capaz de analisar criticamente sua própria prática, reconhecer seus limites e buscar soluções criativas diante dos problemas

do cotidiano escolar.

Essa concepção amplia o papel do professor e de toda a equipe pedagógica, transformando-os em agentes de mudança. Quando os profissionais analisam seus próprios desafios, discutem casos reais e constroem soluções coletivas, desenvolvem um conhecimento mais sólido, contextualizado e aplicável à realidade da escola inclusiva.

Além disso, é necessário considerar as especificidades de cada contexto educacional. Não é possível propor um modelo único de capacitação, uma vez que as escolas apresentam realidades diversas, com diferentes estruturas, culturas organizacionais e perfis de alunos. Nesse sentido, Imbernón (2011) enfatiza que a formação deve ser contextualizada e situada, valorizando a realidade local e promovendo o diálogo entre teoria e prática. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de cursos de formação desvinculados do cotidiano escolar, priorizando a construção de saberes que façam sentido para os profissionais e que possam ser imediatamente aplicados em suas práticas.

Outro aspecto relevante é a necessidade de incluir toda a equipe educativa nos processos formativos, e não apenas os professores. A inclusão envolve também gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, auxiliares e demais colaboradores que participam do ambiente escolar.

Segundo Mantoan (2014), a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo depende da atuação articulada de todos os profissionais que compõem a instituição, de modo que cada um compreenda seu papel no acolhimento e na valorização da diversidade. Assim, a capacitação contínua dos profissionais deve contemplar momentos de integração entre diferentes segmentos da escola, fortalecendo a comunicação, a cooperação e o trabalho em equipe.

A incorporação de tecnologias digitais na formação continuada também representa uma ferramenta poderosa para o fortalecimento da inclusão. Plataformas virtuais, ambientes colaborativos e cursos à distância ampliam o acesso à formação, especialmente para profissionais de regiões mais afastadas. Além disso, essas ferramentas favorecem a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, nas quais professores e especialistas compartilham experiências e materiais pedagógicos voltados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas. Essa modalidade de formação, se bem orientada, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e mais acessíveis.

Por fim, a formação continuada precisa ser reconhecida como um direito e uma

política institucional, e não apenas como uma iniciativa individual. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 67, os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação oportunidades de aperfeiçoamento profissional continuado. Tal princípio reforça a responsabilidade dos órgãos gestores em garantir condições materiais, estruturais e pedagógicas para a formação permanente do corpo escolar. Investir na qualificação profissional, portanto, significa investir na qualidade da educação, na valorização profissional e na construção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e humana.

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada dos profissionais da escola é um pilar essencial para o fortalecimento da educação inclusiva. Ela deve ser compreendida como um processo dinâmico, participativo e emancipador, que contribui para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma cultura educacional baseada no respeito às diferenças. Somente por meio de uma formação sólida e comprometida com os princípios da inclusão será possível garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

2.2. Desafios para a Educação Inclusiva

A efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras representa um dos maiores desafios da política educacional contemporânea. Embora o Brasil possua um arcabouço legal avançado — com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) —, a implementação prática ainda é permeada por barreiras estruturais, pedagógicas, atitudinais e socioemocionais. Tais obstáculos evidenciam o descompasso entre a legislação e a realidade cotidiana das instituições escolares, exigindo um olhar mais sistêmico e crítico sobre as condições de inclusão efetiva no ambiente educacional.

No campo estrutural, muitas escolas públicas e privadas ainda não dispõem de infraestrutura adequada para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalizações táteis e recursos tecnológicos assistivos permanecem ausentes em grande parte das instituições, especialmente nas redes municipais de ensino de pequeno porte.

Segundo Silva e Lima (2021), essa ausência de condições físicas adequadas compromete não apenas a mobilidade e autonomia dos estudantes, mas também o direito à participação plena no cotidiano escolar. Glat e Pletsch (2011) afirmam que a falta de condições arquitetônicas adequadas impede a participação plena dos alunos com deficiência e reforça processos de exclusão.

Além disso, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e de profissionais de apoio especializados como intérpretes de Libras, professores de apoio e mediadores limita o alcance das políticas de inclusão. A falta de investimentos consistentes e a rotatividade de profissionais impactam diretamente a continuidade das ações. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), apenas 42% das escolas públicas brasileiras contam com algum tipo de recurso de acessibilidade física e pedagógica. Esse cenário reforça a necessidade de políticas intersetoriais que integrem educação, assistência social e saúde, permitindo um atendimento mais amplo às especificidades dos estudantes.

A sobrecarga docente é outro elemento crítico. Muitos professores precisam lidar simultaneamente com turmas heterogêneas, demandas burocráticas e carência de tempo para o planejamento pedagógico colaborativo. Essa sobrecarga compromete a qualidade das práticas e contribui para o sentimento de impotência frente à complexidade do ensino inclusivo (Mantoan, 2014). Além disso, os cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas formativas relacionadas à inclusão, oferecendo disciplinas pontuais, sem uma abordagem transversal sobre as deficiências, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de ensino. Assim, o aperfeiçoamento profissional perene torna-se essencial para o desenvolvimento de competências inclusivas.

No campo pedagógico, a adaptação curricular representa um dos maiores desafios práticos. Muitos docentes ainda se sentem inseguros para modificar o planejamento de aula, diversificar instrumentos avaliativos ou incorporar metodologias ativas e tecnologias assistivas. O ensino inclusivo exige flexibilidade curricular, compreensão das diferenças e capacidade de identificar as potencialidades de cada aluno. Para tanto, algumas redes de ensino têm adotado o modelo dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), que consistem na elaboração de estratégias específicas de ensino, recursos e metas de aprendizagem para cada estudante, em consonância com seu perfil cognitivo e socioemocional.

Estudos recentes indicam que o uso do PEI tem gerado impactos positivos no engajamento e na progressão escolar de estudantes com deficiência intelectual, autismo e

dislexia (Ferreira; Souza, 2022). Esse modelo possibilita uma avaliação mais qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, superando a lógica tradicional de notas e médias. Contudo, a aplicação efetiva do PEI depende de um trabalho colaborativo entre professores regentes, coordenadores pedagógicos, famílias e profissionais de apoio, demandando tempo e gestão participativa fatores nem sempre garantidos na rotina escolar.

As barreiras atitudinais configuram-se como as mais difíceis de transpor, pois envolvem valores, crenças e representações sociais enraizadas. O preconceito e a falta de empatia ainda estão presentes em diversas práticas escolares, seja de forma explícita, por meio de exclusão direta, seja de modo simbólico, quando o aluno com deficiência é isolado das atividades comuns. (Barreto; Sousa, 2017). A exclusão simbólica pode afetar significativamente a autoestima e o desenvolvimento socioemocional da criança, comprometendo sua motivação e senso de pertencimento (Gomes; Rezende, 2021).

A educação emocional e a promoção da convivência inclusiva constituem, portanto, dimensões fundamentais. Estratégias como rodas de conversa, mediação de conflitos, projetos interdisciplinares de convivência e atividades cooperativas têm demonstrado resultados positivos na criação de ambientes acolhedores. Essas ações fortalecem a empatia entre os pares e contribuem para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. A escola, nesse sentido, deixa de ser um espaço apenas de transmissão de conhecimento e passa a ser também um ambiente de formação ética, social e afetiva.

Outra dimensão importante refere-se à participação da família no processo de inclusão. O envolvimento familiar tem papel decisivo na continuidade das práticas inclusivas e no acompanhamento da evolução dos estudantes. Quando a família é ouvida e integrada ao processo educativo, há maior alinhamento entre as estratégias da escola e as necessidades reais da criança. No entanto, a falta de diálogo entre escola e responsáveis ainda constitui uma barreira significativa, especialmente em comunidades vulneráveis, onde há limitação de tempo, recursos e escolarização dos Pais (Castro; Almeida, 2020).

Além das dificuldades estruturais e pedagógicas, é fundamental destacar que a educação inclusiva demanda uma mudança paradigmática, em que o foco deixa de ser a “integração” e passa a ser a “participação plena”. Enquanto o modelo integrador busca adaptar o aluno ao sistema, a perspectiva inclusiva propõe adaptar o sistema ao aluno. Essa transição conceitual exige um esforço coletivo das instâncias educacionais, das políticas públicas e da sociedade civil.

No contexto contemporâneo, a tecnologia assistiva e digital também desempenha papel estratégico. Softwares de leitura de tela, recursos de realidade aumentada, plataformas adaptativas e jogos educativos inclusivos têm se mostrado ferramentas poderosas na promoção da aprendizagem significativa. Entretanto, a distribuição desigual de acesso tecnológico e a falta de capacitação docente para o uso pedagógico desses recursos configuram novas formas de exclusão (Nunes; Gonçalves, 2023).

Por fim, o enfrentamento dos desafios da educação inclusiva requer uma abordagem interdisciplinar e intersetorial, que articule políticas de formação docente, infraestrutura, acessibilidade, saúde e assistência social. A escola deve ser concebida como um espaço vivo e dinâmico, capaz de acolher todas as formas de aprender, pensar e se expressar. A inclusão não é um favor, mas um direito assegurado por lei e uma exigência ética da sociedade democrática contemporânea. Conforme afirma Mantoan (2014, p. 49), “incluir é reinventar a escola”. Essa reinvenção demanda coragem institucional, compromisso político e sensibilidade humana condições indispensáveis para que a educação inclusiva se consolide não apenas como política pública, mas como cultura pedagógica transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a educação inclusiva é um processo em construção contínua, que envolve não apenas a aplicação de políticas públicas, mas também transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na gestão escolar. O estudo evidenciou que, embora existam avanços significativos na legislação e na conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão seja plena e efetiva em todas as escolas brasileiras. Ficou evidente que as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão não se limitam à falta de recursos materiais, mas também envolvem desafios de formação, atitudes e concepções pedagógicas.

A escola inclusiva exige professores preparados, empáticos e reflexivos, capazes de adaptar o ensino às necessidades de cada aluno sem perder de vista a coletividade. Nesse sentido, investir na formação inicial e continuada é uma das medidas mais urgentes e eficazes para fortalecer as práticas inclusivas. Outro ponto relevante diz respeito à importância da cooperação entre escola, família e comunidade. A inclusão só se concretiza quando há um esforço conjunto para garantir o acolhimento, o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades individuais. A participação da família deve

ser estimulada desde o planejamento pedagógico até as decisões cotidianas da escola, promovendo uma relação de confiança e corresponsabilidade.

Por fim, esta pesquisa reforça a ideia de que educar é incluir, e que a verdadeira qualidade da educação se mede pela capacidade de acolher todos os estudantes, respeitando seus tempos, ritmos e singularidades. A educação inclusiva não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um compromisso coletivo com a justiça social, a equidade e a formação integral do ser humano. Apesar das contribuições, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus resultados. A principal limitação refere-se ao recorte metodológico qualitativo e ao tamanho da amostra, restritos a um contexto educacional específico, o que impossibilita a generalização dos achados para outras realidades escolares com diferentes condições estruturais, culturais e administrativas.

Além disso, a coleta de dados baseou-se majoritariamente em percepções e relatos dos profissionais da educação, o que pode estar sujeito a vieses interpretativos, experiências individuais e influências do contexto institucional. Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo investigativo, contemplando diferentes redes de ensino, regiões e níveis educacionais, de modo a possibilitar análises comparativas mais abrangentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Arlington: APA, 2014.

BARKLE, R. A. **TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. São Paulo: Editora Autêntica, 2020.

BARRETO, M. C.; SOUSA, J. P. Práticas inclusivas e o papel da empatia na escola contemporânea. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 1, p. 102-118, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CASTRO, R. L.; ALMEIDA, S. F. A participação da família na educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 3, p. 515-531, 2020.

FACCI et al., Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica: uma revisão integrativa, **RBEE**, v.25 n.2, p.249-262, 2019.

FERREIRA, L. M.; SOUZA, T. A. **Metodologias ativas e planos educacionais individualizados na inclusão escolar**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 245-262, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar: direitos, recursos e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

GOMES, L. R.; REZENDE, M. F. **Convivência escolar e inclusão: perspectivas contemporâneas**. Revista Educação Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 201-219, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais – relatório anual de atividades e gestão**. Brasília: INEP, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 288 p. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, D. A.; GONÇALVES, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. Revista Educação & Tecnologia, Curitiba, v. 28, n. 1, p. 59-78, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, C. F.; LIMA, E. G. **A formação docente e os desafios da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, n. 2, p. 145-162, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.