



v.14 n.14 agosto 2025

Revista Científica

SISTEMÁTICA

hawking

Revista Sistemática
v.14 n.14 agosto 2025

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva

DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: Canva.com

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking

- Vol 14, n.14 (2025) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2025 –
Mensal

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking

2025

Avenida Fernandes Lima;- Farol, Maceió-AL; Cep: 57050-000.

Disponível em: www.editorahawking.com.br

editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,

2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado

(PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, Licenciada em Educação

Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de

Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A,

(UNYLEYA, 2017) Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA,

2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras

(UFLA, 2001) Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002) Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011). Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015). <http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió
(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000) Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia

pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)
<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN, 2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

SUMÁRIO

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

QUILOMBOLA DO POVOADO SAPÉ: um estudo na Escola Municipal de Educação Básica Manoel Pinheiro Falconeri.

Rikely da Silva

Jonas dos Santos Lima

Woshington Ribeiro Rocha..... 01

O IMPACTO DA PANDEMIA EM UMA DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IGREJA NOVA: DESAFIOS ENFRENTADOS NOS ANOS INICIAIS

Livia Querino Barros

Márian Rafaela Vasconcelos Silva

Jonas dos Santos Lima

Gislene Muniz dos Santos Batista..... 17

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Any Jersyca dos Santos

Brennda Helena Santos Telles

Gislene Muniz Batista dos Santos

Jonas dos Santos Lima..... 33

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA REVISÃO DA LITERATURA

Carline Rodrigues dos Santos

Jessica Karolyne Lima Silva

Gleide Selma Lima Ferreira

Jonas dos Santos Lima..... 50

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar para o fazer pedagógico dos professores da EMEB Santa Luzia, Penedo/Alagoas

Beatriz Santos Silva

Vitor Igor Pedro Jessé

Maria Lúcia Pereira Silva Lima

Jonas dos Santos Lima..... 67

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Desafios e realidade

Ane Karine dos Santos

Suellen Naely dos Santos Lima

Gislene Muniz dos Santos Batista

Jonas dos Santos Lima..... 83

**O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE
COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR A
IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Maria Heloíse dos Santos Barros

Aldeci França Araujo dos Santos

Jonas dos Santos Lima..... 101

**O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE
COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR O
PAPEL DA FAMÍLIA NO APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Carina Carvalho Paixão

Sineide Santos Cruz

Gislene Muniz dos Santos Batista

Jonas dos Santos Lima..... 113

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO NO 1º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DOM
CONSTANTINO – PENEDO/AL**

Marta Maria da Silva Carvalho

Ramon Silva Souza

Gislene Muniz dos Santos Batista

Jonas dos Santos Lima..... 131



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DO POVOADO SAPÉ: um estudo na Escola Municipal de Educação Básica Manoel Pinheiro Falconeri.

Rikely da Silva

Jonas dos Santos Lima¹

Woshington Ribeiro Rocha²

RESUMO

A educação voltada às comunidades quilombolas constitui uma estratégia de valorização da identidade, cultura e memória desses grupos, particularmente em territórios históricos como o Povoado Sapé, em Igreja Nova – AL. Assim, este estudo tem como objetivo investigar como a Escola Municipal Manoel Pinheiro Falconeri implementa práticas pedagógicas que reconheçam e fortaleçam a identidade quilombola. Adotou-se abordagem qualitativa, combinando pesquisa de campo com profissionais da escola e pesquisa bibliográfica em produções científicas e documentos oficiais. Os resultados indicam que a escola integra conteúdos culturais, projetos interdisciplinares e ações participativas da comunidade, fortalecendo o pertencimento e a autoestima dos estudantes. Entretanto, desafios persistem, como a falta de formação específica dos docentes e a limitada avaliação das metodologias aplicadas. Posto isso, conclui-se que a efetividade da educação quilombola depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas contextualizadas e engajamento comunitário, promovendo resistência cultural, fortalecimento identitário e transformação social.

Palavras-chave: educação quilombola; identidade cultural; práticas pedagógicas; educação antirracista.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM

² Professor Doutor da Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

³ Professor Especialista da Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: prof.woshington.rocha@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação quilombola constitui uma conquista decorrente da luta histórica das comunidades afrodescendentes pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, culturais e educacionais. Sua consolidação como política pública ocorreu de maneira gradual, impulsionada pela mobilização dos movimentos sociais e pela incorporação, ainda que de forma lenta e desigual, de marcos legais que reconhecem a especificidade e a relevância dessa modalidade de ensino no cenário nacional.

Nesse contexto, o Povoado Sapé, localizado no município de Igreja Nova, Estado de Alagoas, representa um território de resistência, história e tradição, sendo oficialmente reconhecido como comunidade quilombola em 2009 pelo Ministério da Cultura, em virtude de sua ancestralidade e da preservação das práticas culturais afro-brasileiras. A origem do Sapé está ligada à presença de negros que fugiram do sistema escravocrata e encontraram na região um espaço de liberdade e refúgio. O nome do povoado deriva de um capim utilizado para fins medicinais e para a cobertura das antigas casas de taipa, símbolo da simplicidade e da relação harmoniosa com a natureza que compõem a identidade local. Com o passar do tempo, o Sapé consolidou-se como um espaço

de convivência, solidariedade e resistência, preservando manifestações culturais como o coco de roda, o guerreiro e as mandiocadas, expressões que reafirmam a força da herança quilombola e a importância da coletividade.

Nesse cenário, a Escola Municipal de Educação Básica Manoel Pinheiro Falconeri se destaca como um espaço de formação e fortalecimento da identidade sapeense. Situada no coração da comunidade, a escola acolhe estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assumindo o compromisso de promover uma educação que reconheça e valorize as raízes históricas, culturais e sociais do povo quilombola. Ao longo dos anos, a instituição enfrentou desafios como a escassez de professores formados e as turmas multisseriadas, mas também protagonizou importantes avanços pedagógicos, impulsionados por políticas públicas e por práticas educativas comprometidas com a inclusão e a valorização da diversidade.

Diante desse contexto, o trabalho dar-se-á por meio do seguinte questionamento: quais são as práticas pedagógicas e culturais implementadas na Escola Municipal de Educação Básica Manoel Pinheiro Falconeri, no Povoado Sapé, e como elas contribuem para os avanços e valorização da educação quilombola, considerando as políticas públicas vigentes? Assim, a pesquisa justifica-se pela

necessidade de compreender e evidenciar o papel da educação quilombola na construção e fortalecimento da identidade, da cultura e da memória dos povos afrodescendentes, buscando promover uma formação pautada na equidade, na diversidade e no reconhecimento das especificidades socioculturais de cada comunidade.

Para alcançar tais objetivos, o estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e em uma pesquisa de campo realizada na escola supracitada, junto aos profissionais da instituição. Essa metodologia permitiu articular a análise teórica com a realidade vivenciada pelos sujeitos, possibilitando compreender as percepções, desafios e práticas pedagógicas relacionadas à educação quilombola.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo investigar de que forma a identidade quilombola tem sido reconhecida, valorizada ou, por vezes, negada no contexto escolar da comunidade do Sapé. Para além disso, busca-se compreender como os elementos históricos, sociais e culturais influenciam esse processo, bem como identificar as práticas pedagógicas e institucionais que contribuem para o fortalecimento ou para a invisibilização dessa identidade. Assim, pretende-se promover uma reflexão crítica sobre a efetivação da educação quilombola, entendida como instrumento de

resistência, valorização cultural e emancipação social.

2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA LEGISLAÇÃO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O ponto de partida jurídico mais relevante está na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), reconhece a propriedade das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos. Ainda que voltado à questão fundiária, esse dispositivo abriu espaço para a construção de políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas em diferentes áreas, inclusive na educação (BRASIL, 1988).

No campo educacional, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) estabeleceu os princípios de respeito à diversidade cultural, possibilitando o reconhecimento de modalidades específicas. Posteriormente, a Lei nº 10.639/2003 representou um marco fundamental, ao alterar a LDB e tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas da educação básica.

Com isso, é indispensável que a escola perpassasse a obrigatoriedade regulamentar e se torne um ambiente rico em valorização das identidades, onde cada discente possa reconhecer-se na narrativa que estudar e

entender que a educação é também um ato de resistência e reconstrução da própria ancestralidade.

A obrigatoriedade curricular estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura dos povos indígenas. Esse processo legislativo demonstra um movimento progressivo de reconhecimento das matrizes identitárias que compõem a sociedade brasileira. Essa legislação não cumpre apenas um papel legalista, mas também representa uma oportunidade de transformação formativa, possibilitando que a instituição torne-se um espaço positivamente inclusivo, onde a história e a cultura afro-brasileira sejam reconhecidas, valorizadas e integradas por todos.

No âmbito normativo, outro marco essencial foi a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esse documento estabeleceu princípios para a organização curricular, ressaltando que a educação quilombola deve articular conhecimentos universais aos saberes tradicionais das comunidades, respeitando a história, a memória e a identidade cultural dos quilombolas (BRASIL, 2012).

Logo, é importante que a educação quilombola seja firmada de forma estruturada e contínua, permitindo que direitos históricos não dependam de programas temporários, mas que sejam consolidados assim como políticas permanentes de valorização e inclusão. Dessa forma, pode-se afirmar que a legislação brasileira reconhece e legitima a educação quilombola como direito, mas sua efetivação depende de políticas públicas contínuas, de financiamento adequado e da valorização dos saberes tradicionais.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E CONTEXTUALIZADAS

A escola quilombola não pode se limitar a reproduzir modelos pedagógicos convencionais. Ela deve ser, antes de tudo, um espaço de resistência e de transformação. Freire (1996, p. 32) lembra que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, o que significa que o processo educativo só tem sentido se dialogar com a realidade concreta dos sujeitos.

É fundamental contextualizar a função social da escola, deve ir além da mera reprodução das desigualdades sociais, mas ter o papel de agente que possibilita a transformação social. Nesse sentido, de acordo com o autor Cavalcante (2024, p.6), “a escola tem um papel crucial na desconstrução de

estereótipos e preconceitos raciais e a missão de promover uma consciência crítica”. Desse modo, a escola pode capacitar os alunos a questionar e dismantelar as estruturas de poder que perpetuam o racismo. Isso demonstra que práticas pedagógicas atentas à realidade local fortalecem não apenas a aprendizagem, mas também a autoestima e o pertencimento dos estudantes.

Com isso, valorizar o conhecimento mais antigo e incorporá-lo ao cotidiano escolar não apenas enriquece a aprendizagem, mas firma a identidade cultural e promove uma educação mais justa sem preconceito e significativa para as comunidades quilombolas.

O racismo representa um dos maiores problemas sociais do Brasil, resultado de um processo enraizado desde a ancestralidade e que persiste até os dias atuais, com o propósito de diferenciar e excluir pessoas, ou seja, as práticas antirracistas são aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido de sua reversão/destruição (Santos; Pinheiro 2023). Dessa forma, práticas pedagógicas antirracistas e contextualizadas não são apenas ferramentas de ensino, mas estratégias políticas para enfrentar o racismo estrutural e construir novas possibilidades de vida para os sujeitos quilombolas.

A construção de práticas pedagógicas antirracistas representa uma das tarefas mais

urgentes da educação brasileira contemporânea, sobretudo quando se trata da educação escolar quilombola. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco importante, pois tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Entretanto, a efetividade dessa legislação depende da capacidade das escolas em incorporar, de forma orgânica, metodologias que dialoguem com os contextos comunitários e que enfrentam de maneira sistemática o racismo estrutural que atravessa a sociedade.

Dessa forma, a prática pedagógica antirracista deve ser compreendida como uma ação política e educacional contínua, que ultrapassa projetos pontuais e se consolida na cultura institucional da escola. Essa perspectiva evidencia que uma prática antirracista só se efetiva quando construída de forma dialógica, envolvendo professores, estudantes, famílias e a comunidade. É nesse movimento coletivo que a educação se torna resistência frente às opressões históricas.

Portanto, práticas pedagógicas antirracistas e contextualizadas não podem ser reduzidas a estratégias pontuais ou a eventos comemorativos. Elas constituem um projeto político-pedagógico que reconhece o papel da escola como espaço de resistência, de valorização da diversidade cultural e de enfrentamento ao racismo estrutural. Mais do

que ensinar conteúdos, trata-se de promover processos de conscientização e emancipação, nos quais os sujeitos quilombolas possam se reconhecer, afirmar suas identidades e projetar novas possibilidades de futuro.

4 A IDENTIDADE QUILOMBOLA E O PAPEL DA ESCOLA NA SUA VALORIZAÇÃO

Quando fala-se em identidade quilombola e seu papel na escola, vai muito além daquele conceito básico visto como apenas incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Exige uma abordagem mais ampla e crítica, que vise à emancipação dos sujeitos por meio do resgate e valorização dos saberes culturais como pilares da formação educacional.

Enfatizar a identidade quilombola é reforçar o impacto histórico e o processo de resistência, marcado pela ancestralidade e pela luta para manter a preservação cultural local. Assim, a educação em uma comunidade quilombola possibilita aos membros escolares e da comunidade revisitar as tradições culturais que formaram e constituem a comunidade, bem como a transmissão dos valores ontológicos, culturais, sociais e históricos às novas gerações (Ressurreição, 2024).

Corroborando com o exposto, a autora continua sua ideia e afirmando que, existe uma relação de cumplicidade entre a escola e a

comunidade, estreita laços e permite que a instituição possa conhecer mais os alunos, e pensar as relações interpessoais, a proposta política para a convivência democrática promove diálogo e mediação de conflitos, por meio da expressão de todo o conjunto de vozes que compõem a comunidade escolar, considerando a complexidade dos marcadores sociais da diferença presentes em nossa sociedade, como raça, gênero, sexualidade.

Nesse sentido, a educação escolar nessa comunidade enfrenta desafios como a desigualdade social, a falta de recursos e a necessidade de adaptar o currículo para que ele seja relevante e significativo para os estudantes quilombolas. A escola, nesse contexto, precisa ir além da transmissão de conhecimentos formais e se tornar um espaço de diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais da comunidade ao valorizar a cultura quilombola, a escola contribui para fortalecer a autoestima dos estudantes, promover a inclusão social e garantir o direito à educação de qualidade para todos (Lima, 2024).

Assim, a construção da identidade quilombola pela via escolar não se limita ao reconhecimento formal em legislações ou documentos oficiais. Trata-se de um processo pedagógico vivo, no qual se resgatam tradições, fortalecem-se práticas comunitárias e projetam-se novas possibilidades de futuro

para os sujeitos quilombolas. Ao valorizar a identidade, a escola contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para a dignidade, autoestima e pertencimento da comunidade.

4.1 O papel da Escola Municipal Manoel Pinheiro Falconeri na comunidade quilombola

A Escola Municipal Manoel Pinheiro Falconeri, localizada no povoado Sapé, município de Igreja Nova – AL, constitui-se como um espaço essencial de articulação entre saberes tradicionais e práticas pedagógicas contemporâneas, atuando diretamente na valorização da cultura, memória e identidade do povo quilombola local. Sua função ultrapassa o papel de instituição de ensino: é um território de resistência e afirmação identitária, no qual a educação se torna instrumento de emancipação social e de combate ao racismo estrutural.

Nesse contexto, a escola quilombola é também guardiã da história de seu povo, devendo garantir, em todos os dias letivos, uma prática pedagógica que reconheça e valorize as vivências, tradições e saberes locais. Essa exigência está assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que determina que o ensino deve contemplar, de forma contínua e

interdisciplinar, a história, a cultura e a identidade das comunidades quilombolas, em todos os componentes curriculares e em todos os dias letivos (BRASIL, 2012).

A legislação brasileira assegura um conjunto de direitos específicos a essas comunidades. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, garante o direito à educação, ao pleno desenvolvimento da pessoa e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça que a educação deve promover o respeito à liberdade e à tolerância, assegurando a valorização da diversidade cultural. Em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a LDB para incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica, tornando-se uma das bases legais para o trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Manoel Pinheiro Falconeri.

Complementando essas normas, a Lei nº 12.960/2014 assegura que escolas quilombolas não podem ser fechadas sem manifestação de órgão normativo competente, reconhecendo o papel dessas instituições na preservação da cultura e da memória de seus povos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orientam que o calendário escolar seja adaptado às especificidades locais,

contemplando datas simbólicas da história e cultura quilombola, o que amplia o conceito de dia letivo e reafirma o princípio de que a educação quilombola deve ser vivida cotidianamente, e não apenas em datas comemorativas.

Outro ponto central é o direito à alimentação escolar adequada às especificidades culturais das comunidades quilombolas. A Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), estabelece em seu artigo 14 que “do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas”. Tal medida tem como objetivo garantir uma alimentação nutricionalmente equilibrada e culturalmente adequada, valorizando os alimentos tradicionais e fortalecendo a economia local.

Mais recentemente, a Lei nº 15.226/2025 ampliou esse percentual para 45% a partir de 2026, reforçando o compromisso do Estado com a segurança alimentar e a soberania nutricional das comunidades tradicionais, entre elas os quilombolas. Essa legislação evidencia que a educação escolar quilombola não se restringe

à sala de aula: ela abrange também aspectos sociais, culturais e alimentares, contribuindo para a manutenção dos modos de vida e da identidade comunitária.

A Escola Manoel Pinheiro Falconeri, em consonância com essas diretrizes, adota práticas que valorizam o território e as tradições locais. O Projeto Político-Pedagógico (2023) enfatiza a importância de uma educação antirracista, crítica e participativa, fundamentada em valores como solidariedade, justiça e respeito à diversidade. Assim, o trabalho pedagógico da escola deve promover o reconhecimento da contribuição africana e afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, garantindo aos estudantes o direito de se reconhecerem como sujeitos históricos e culturais.

Além das ações cotidianas, a escola promove projetos pedagógicos interdisciplinares, como o “Dia da Consciência Negra”, que integra música, dança, culinária e religiosidade, transformando a cultura em conteúdo educativo. Tais práticas consolidam o papel da escola como instrumento de valorização da herança quilombola, promovendo o fortalecimento da autoestima e do pertencimento identitário dos estudantes.

Dessa forma, a Escola Municipal Manoel Pinheiro Falconeri concretiza os princípios de uma educação quilombola emancipadora. Ao incorporar as legislações e

diretrizes que asseguram o direito à educação, à cultura e à alimentação adequada, a escola torna-se um exemplo de como o ensino pode ser instrumento de transformação social, justiça e cidadania.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2010), busca compreender a realidade social a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, valorizando suas experiências, significados e interpretações. Tal abordagem possibilita uma análise mais profunda e contextualizada do fenômeno investigado, considerando as dimensões históricas, sociais e culturais que o constituem.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica Manoel Pinheiro Falconeri, localizada na comunidade quilombola do Sapé, no município de Igreja Nova – AL. De acordo com Gil (2019), a pesquisa de campo consiste na observação direta dos fatos e na coleta de dados junto aos sujeitos pesquisados, permitindo compreender as práticas, comportamentos e percepções em seu contexto natural. Nesse sentido, a investigação buscou dialogar com os profissionais da instituição, com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas e culturais voltadas à valorização da identidade

quilombola e ao fortalecimento da educação local.

Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de fundamentar teoricamente a discussão e subsidiar a análise dos dados coletados. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica envolve o levantamento, a seleção e a sistematização de produções científicas já publicadas sobre o tema, proporcionando uma base teórica sólida para a construção do conhecimento. Assim, foram consultados livros, artigos e documentos oficiais que abordam a educação quilombola, a identidade étnico-racial e as políticas públicas educacionais voltadas às comunidades tradicionais.

Dessa forma, a combinação entre a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica, sustentada por uma abordagem qualitativa, possibilitou uma compreensão ampla e aprofundada da realidade investigada, articulando teoria e prática. Essa integração metodológica permitiu não apenas descrever as ações desenvolvidas na escola, mas também refletir criticamente sobre os desafios e avanços da educação quilombola no território do Sapé.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi aplicado um questionário que possibilitou a coleta das informações necessárias para a

análise dos resultados da pesquisa. Esse instrumento teve papel fundamental para compreender as percepções e experiências dos participantes em relação à temática de estudo.

Inicialmente, buscou-se identificar o perfil dos respondentes, destacando que a maioria dos professores participantes possui idade entre 30 e 60 anos, além de considerar aspectos como formação acadêmica, tempo de atuação profissional e experiência pedagógica. O questionário também permitiu investigar de que maneira o processo de formação de professores influencia suas Práticas Pedagógicas na Educação Quilombola do Povoado Sapé.

No quadro abaixo, mostra as perguntas e respostas coletadas, que possibilitou refletir sobre a relação entre teoria e prática no trabalho docente, destacando as dificuldades e potencialidades percebidas pelos educadores dessa faixa etária.

Questionário: Análise das Práticas Pedagógicas na Educação Quilombola do Povoado Sapé

Perguntas	Respostas
Quais são as principais práticas pedagógicas utilizadas na escola conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola?	A escola adota metodologias participativas, promove a formação continuada dos professores e realiza adequações curriculares sempre que necessário.
De que forma a escola incorpora a cultura e a história quilombola no currículo?	A cultura e a história quilombola são integradas ao currículo por meio da inclusão de conteúdo específicos, projetos interdisciplinares e parcerias com a comunidade, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dos estudantes.
Quais são os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com alunos quilombolas?	Os principais desafios estão na falta de formação específica voltada à Educação Quilombola e a presença de preconceitos, inclusive entre os próprios alunos.
Como a escola promove a participação da comunidade quilombola nas decisões educacionais?	A escola busca promover a participação da comunidade quilombola por meio de reuniões com pais e responsáveis, realização de eventos culturais e desenvolvimento de projetos educativos que envolvem ativamente os membros da comunidade local.
Como a escola incorpora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola em seu currículo?	A incorporação ocorre através da elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o uso de metodologias diferenciadas e flexíveis que respeitam as especificidades socioculturais e garantem a valorização dos saberes tradicionais quilombolas.
Quais são os critérios utilizados pela escola para selecionar materiais didáticos que atendam às necessidades dos alunos quilombolas?	Os critérios adotados envolvem a relevância cultural, a adequação pedagógica e a coerência com a realidade sociocultural dos alunos, de modo a assegurar um ensino significativo e contextualizado.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao analisar as respostas obtidas, percebe-se que a escola apresenta diversos aspectos positivos, uma vez que adota práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entre elas, destacam-se o uso de metodologias participativas, que favorecem a aprendizagem ativa, a atualização docente e a flexibilidade no atendimento às necessidades específicas dos alunos. Entretanto, nota-se a ausência de exemplos concretos dessas metodologias em ação, bem como uma possível desconexão entre teoria e prática, o que evidencia fragilidades que ainda precisam ser superadas.

Em seguida, relatam-se os pontos considerados positivos e negativos, reafirmando essa teoria à luz da visão de diversos autores.

Pontos positivos:

A cultura e a história quilombola são incorporadas ao currículo por meio de conteúdos específicos, projetos interdisciplinares e parcerias com a comunidade, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Corroborando essa perspectiva, Carril (2017) afirma que as lutas culturais e políticas nascem das determinações objetivas impostas historicamente, e que a prática pedagógica presente na sala de aula, aliada à

atuação conjunta com a comunidade, faz toda a diferença para as novas gerações.

Com isso, a participação da comunidade quilombola em reuniões, eventos culturais e projetos educativos configura-se como um ponto positivo e essencial na escola em questão. Essa colaboração fortalece os vínculos entre a instituição e a comunidade, permitindo que os saberes locais, as tradições e as práticas culturais sejam incorporados ao processo educativo. Além disso, o envolvimento da comunidade contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa, promove o sentimento de pertencimento dos estudantes e estimula a valorização da identidade cultural quilombola.

Pontos negativos:

Fica evidente, a partir das informações coletadas, que, apesar dos esforços, a escola ainda enfrenta desafios relacionados à ausência de exemplos concretos de metodologias aplicadas e à possível desconexão entre teoria e prática. Além disso, a frequência e a profundidade da integração da cultura quilombola não são suficientemente detalhadas, e não há mecanismos claros de avaliação da efetividade dessas ações, o que pode comprometer o impacto das práticas pedagógicas implementadas.

Sob outro viés, os professores lidam com a ausência de formação específica e a

presença de preconceitos, sem estratégias claras de superação ou suporte adequado. A participação comunitária, embora presente, pode ser superficial ou simbólica, sem impacto real nas decisões educacionais. Além disso, a aplicação prática das metodologias do PPP não é detalhada nem monitorada, e a seleção de materiais didáticos carece de avaliação periódica, sendo limitada por recursos disponíveis.

Segundo Costa *et al* (2017), os professores reconhecem sua importância no processo de produção de novos saberes, porém, também argumentaram não possuírem uma formação específica para tratar da contextualização desses conhecimentos nas aulas de ciências no ambiente dos quilombos. Apesar disso, percebem que é possível articular esses saberes com os conteúdos do livro didático e reconhecem a relevância do conhecimento produzido no contexto em que os discentes estão inseridos.

O autor continua sua visão, relatando que, para sanar isso, trata-se de uma formação docente específica que atenda à demanda de educadores e educadoras que já atuam nas escolas do campo, possibilitando o acesso à educação como direito das populações, englobando os grupos quilombolas.

Em suma, é importante enfatizar que a formação docente específica tem o potencial de constituir um corpo docente nas escolas do

campo que pertença e compreenda, de forma crítica, a realidade e práticas quilombolas, visto que, essas práticas se envolve na construção de projetos coletivos que dialoguem com as demandas das comunidades e crie parcerias para possibilitar esses alunos uma aula diferente sobre sua cultura e sua origem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação quilombola constitui uma conquista decorrente da luta histórica das comunidades afrodescendentes pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, culturais e educacionais. Nesse sentido, a comunidade denominada Sapé, é materializada essa realidade por meio da Escola Municipal Manoel Pinheiro Falconeri, que, ao valorizar a história, a cultura e a ancestralidade da comunidade, transforma-se em um espaço de resistência e de construção coletiva do conhecimento.

Nesse cenário, atuação dos educadores, mães quilombolas e comunidade, conforme evidenciado ao longo deste artigo, revela potências insurgentes: formas de criar, sustentar e reinventar práticas educativas a partir do território, da coletividade e da ancestralidade. Assim, a escola reafirma que a identidade e o pertencimento são fundamentos inegociáveis para a construção coletiva do saber.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola, demonstram que é possível construir uma educação antirracista, crítica e contextualizada, que reconheça os saberes da comunidade como parte essencial do currículo. Sendo assim, o reconhecimento da ancestralidade estimula a formação de sujeitos conscientes, autônomos e orgulhosos de sua identidade quilombola.

Conclui-se que a educação quilombola é, antes de tudo, um ato político e de resistência, capaz de ressignificar o papel da escola na sociedade. No contexto do Sapé, a Escola Manoel Pinheiro Falconeri exemplifica como a valorização da cultura, o respeito à diversidade e o compromisso com a transformação social podem caminhar juntos, mais do que ensinar conteúdos, a escola reafirma a importância da memória, da solidariedade e do pertencimento como fundamentos do processo educativo. Assim, reafirma-se que educar em territórios quilombolas é também preservar a memória, fortalecer a identidade e construir caminhos de justiça e igualdade para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set.

2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a LDB para assegurar a manifestação do órgão normativo do sistema

de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.226, de 2025. Amplia o percentual mínimo de aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar no âmbito do PNAE. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/lei-amplia-compra-da-agricultura-familiar-para-o-pnae#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2015.226%2F2025,e%20do%20empreendedor%20familiar%20rural>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov.

2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1307/resolucao-cne-ceb-n-8>Acesso em: 05 out. 2025.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 539-564, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgyBY6sF4KwMpdYcfK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 out.2025.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A escola e a desconstrução do racismo: a necessidade de uma educação antirracista. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 6, p. e249644-e249644, 2024. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/740/702>. Acesso em: 21 out.2025.

COSTA, Pedro Léo Alves et al. Formação Docente e Educação Escolar Quilombola: compreensão através de uma análise da literatura. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4147/9727>. Acesso em: 21 out.2025.

LIMA, Daniela Nascimento de. Ter escola no quilombo, é ter quilombo na escola? Um

estudo de caso no Centro Educacional Claudionor Batista. 2024. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6852/1/2024_arti_danielalima.pdf. Acesso em 21 out.2025.

RESSURREIÇÃO, Julia Silva; BATISTA, Magno Santos. Resistência e identidade: análise de como a escola atua no processo identitário quilombola em Helvécia. História em Revista, v. 29, n. 1, p. 177-187, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/25809/19249>. Acesso em: 21 out.2025.

SANTOS, Luiz Gustavo Alves Lemos. PINHEIRO, BÁRBARA CARINE SOARES. COMO SER UM EDUCADOR ANTIRRACISTA. SÃO PAULO: PLANETA DO BRASIL: 2023.

160P. Revista Trilhas da História, v. 13, n. 27, p. 388-391, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/20189>. Acesso em 21 out.2025



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

O IMPACTO DA PANDEMIA EM UMA DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IGREJA NOVA: DESAFIOS ENFRENTADOS NOS ANOS INICIAIS

Lívia Querino Barros¹

Márian Rafaela Vasconcelos Silva²

Jonas dos Santos Lima³

Gislene Muniz dos Santos Batista⁴

RESUMO

Esse estudo trata dos impactos da pandemia de Covid-19 em uma das escolas do Município de Igreja Nova. Nesse sentido, esse estudo tem como problemática a seguinte indagação: como a pandemia de Covid1-9 afetou a rotina de uma escola do município de Igreja Nova, localizada no Estado de Alagoas? A hipótese é de que com o isolamento social, e a interrupção do ensino presencial, o processo de ensino e aprendizagem foi afetado drasticamente, especialmente pelo fato de que nem todas as famílias conseguiram lidar com o ensino remoto, haja vista que nem todas tinham recursos materiais/tecnológicos para promover o acesso da criança à escola. Com relação ao objetivo geral dessa pesquisa, consiste em analisar o impacto da pandemia no sistema de ensino. Com relação aos objetivos específicos, são eles: descrever como a interrupção do ensino presencial afetou a rotina das famílias; verificar os obstáculos enfrentados pelas famílias frente ao ensino remoto; e analisar o impacto do ensino remoto nos anos iniciais com base na bibliografia utilizada. Esse estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, em forma de estudo de caso desenvolvida na modalidade de estudo de caso, realizada com professores e gestores da Escola Municipal de Educação Básica Agrícola Guerra. O sigilo dos profissionais foi mantido, mas, sempre obtiveram orientações de como seria realizado o questionário. Portanto, mais do que uma experiência passageira, o que se viveu durante a pandemia provocou uma reconfiguração da maneira como se ensina e se aprende. O desafio, agora, é aproveitar as lições aprendidas para construir um sistema educacional mais preparado, inovador e acessível por todos.

Palavras-chave: escolas; educação; pandemia; quarentena.

¹ Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho de Penedo Alagoas – FRM
E-mail: liviaquerinobarros@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho de Penedo Alagoas – FRM
E-mail: marianrafaela21@gmail.com

³ Professor Doutor da Faculdade Raimundo Marinho de Penedo Alagoas – FRM
E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

⁴ Professora Especialista da Faculdade Raimundo Marinho de Penedo Alagoas – FRM
E-mail: prof.gislene.batista@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Em meados de 2019, o SARS-CoV-2, famigerado como coronavírus, que provoca a doença Covid-19, foi anunciado pela primeira vez (Pereira; Narduchi; Miranda, 2020). A partir de 2020, várias nações, como no caso do Brasil, tomaram medidas sanitárias para minimizar a propagação do coronavírus pelo país. Apesar das medidas de isolamento social, muitas pessoas perderam suas vidas para esse vírus.

Com a decretação do isolamento social, vários segmentos da vida em sociedade passaram por mudanças bruscas. Isso ocorreu porque as pessoas foram proibidas de ir ao trabalho; foram proibidas de visitar parentes; foram proibidas de frequentar a faculdade, a escola, e outros ambientes com conglomerados de pessoas (Silva *et al.*, 2022).

O contato humano foi reduzido ao mínimo possível para impedir que mais pessoas fossem infectadas pelo coronavírus. Com isso, segmentos como da educação, passaram a ter outras configurações para que pudessem continuar funcionando. Um exemplo disso é o ensino remoto, em que os indivíduos acessam o sistema educacional por meio de celulares e computadores com conexão de internet.

Nos primeiros anos de ensino não foi diferente, os pais precisaram adaptar rapidamente a sua rotina, e a rotina dos filhos diante da implementação do ensino remoto. As

atividades, e os encontros com os professores eram realizados de maneira virtual. Não havia qualquer contato físico, pois mesmo com o uso de luvas, álcool em gel, máscaras e outras medidas de proteção contra o coronavírus, o vírus continuava ceifando a vida de centenas de pessoas todos os dias no país (Macedo, 2021).

Nesse sentido, esse estudo tem como problemática a seguinte indagação: como a pandemia de Covid1-9 afetou a rotina de uma escola do município de Igreja Nova, localizada no Estado de Alagoas? A hipótese é de que com o isolamento social, e a interrupção do ensino presencial, o processo de ensino e aprendizagem foi afetado drasticamente, especialmente pelo fato de que nem todas as famílias conseguiram lidar com o ensino remoto, haja vista que nem todas tinham recursos materiais/tecnológicos para promover o acesso da criança à escola.

Com relação ao objetivo geral dessa pesquisa, consiste em analisar o impacto da pandemia no sistema de ensino. Com relação aos objetivos específicos, são eles: descrever como a interrupção do ensino presencial afetou a rotina das famílias; verificar os obstáculos enfrentados pelas famílias frente ao ensino remoto; e analisar o impacto do ensino remoto nos anos iniciais com base na bibliografia utilizada.

Esse estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, em forma de estudo de caso desenvolvida na modalidade de estudo de

caso, realizada com professores e gestores da Escola Municipal de Educação Básica Agrícola Guerra. O sigilo dos profissionais foi mantido, mas, sempre obtiveram orientações de como seria realizado o questionário.

2 O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19

O novo coronavírus (SARS-CoV-2) foi reportado pela primeira vez em 2019, semanas após o primeiro paciente ser internado no Hospital Central de Wuhan, localizado na China. A Pandemia de Covid-19 foi um evento singular na história do mundo contemporâneo. No primeiro semestre de 2020, a Organização Mundial de Saúde comunicou a pandemia proveniente da *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19), doença que provoca diversos sintomas nas pessoas infectadas, podendo causar à morte (Guzzo, Souza e Ferreira, 2022).

No Brasil, o Ministério da Saúde foi notificado acerca dos primeiros casos da Covid-19 em janeiro de 2020, sendo declarada a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) por meio da Portaria nº188, de fevereiro de 2020, e a lei nº 13.979/2020, apresentou mecanismos para enfrentar essa situação de emergência (Machado et al, 2023).

Para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional foram selecionadas e aplicadas medidas essenciais para impedir a proliferação do vírus. As medidas tomadas foram: isolamento;

quarentena; determinação de realização compulsória de exames, testes, coleta de amostras, vacinação, tratamentos médicos e outras medidas.

A Covid-19 mostrou ser uma doença muito mais complexa com o avançar da pandemia, apresentando frequentemente manifestações hiperinflamatórias, multissistêmicas e que pode ser seguida de complicações crônicas graves, mesmo em pessoas mais jovens e sem comorbidades (Machado *et al.*, 2023, p. 4).

Em virtude dos efeitos da Covid-19 no organismo, como também em razão do elevado número de infectados e óbitos, foi necessário implementar medidas de isolamento social, e também medidas sanitárias como uso de máscaras, higienize com álcool 70%, além de outras medidas de higiene. Todas essas ações foram fundamentais para minimizar o número de infectados e, conseqüentemente, de óbitos.

As métricas da vigilância da Covi-19 expõem numericamente a dimensão dessa pandemia. Desde o surgimento da pandemia, mais de 700.000 (setecentos mil) pessoas morreram em razão dessa doença conforme dados oficiais do total acumulado de óbitos por Covid-19. Em relação aos casos de covid-19, ultrapassa a casa dos 30.000.000 (trinta milhões). Esses dados podem ser visualizados na figura 1:

Figura 1 – Síntese das principais métricas da vigilância da covid-19 no Brasil de fevereiro de 2020 a abril de 2023

Métricas	2020	2021	2022	2023*	Total acumulado	Dados de Março de 2023*	Dados de Abril de 2023**	Variação mensal
Casos de covid-19 ¹	7.716.405	14.575.102	14.039.774	1.156.690	37.287.971	295.789	229.308	-22,4%
Hospitalizações de SRAG por covid-19 ²	700.236	1.213.308	235.106	18.541	2.167.191	6.446	2.246	-65,1%
Óbitos por covid-19 ¹	195.725	423.380	74.748	7.980	701.833	1.610	1.277	-20,6
Número de sequenciamentos compartilhados por data de submissão ³	-	80.599	106.284	21.267	208.150	2.302	2.434	-
Casos de SIM-P ⁴	743	853	429	20	2.045	4	3	-25%

Fonte: Brasil (2024)

As medidas de enfrentamento da Covid-19 foram essenciais, contudo, é importante salientar que elas contribuíram para a proliferação de problemas preexistentes, como a desigualdade, e também para a ampliação de problemas de ordem psicológica como depressão e ansiedade. O medo da morte, o medo de não ter como alimentar suas famílias fez com que muitos cidadãos passassem a sofrer com transtornos mentais.

A atual pandemia tem afetado as pessoas de modo diferenciado, mas principalmente quem tem transtornos mentais como estresse pelo risco iminente de infecção ou de incerteza econômica. O grupo de pessoas de média ou baixa renda que não tem condições de permanecer em casa e precisa buscar alimento tem sido mais exposto à contaminação e morte pelo coronavírus (Guzzo, Souza e Ferreira, 2022, p. 2).

As desigualdades sociais enraizadas na nação brasileira colaboraram para que diversas localidades da sociedade sofressem ainda mais

durante a pandemia de Covid-19, especialmente, lugares abandonados, negligenciados pela entidade estatal. Pode-se afirmar que a pandemia deixou explícito problemas que vêm acometendo a qualidade de vida da população brasileira por séculos.

De modo contundente, demonstram que, em um país injusto, desigual e culturalmente heterogêneo como o Brasil, o desafio de defender a vida, singular e coletiva, se desdobra de modo complexo, sob a forma de lutas inconclusas em defesa de políticas públicas que possam assegurar a saúde para todos. Nesse cenário, são desnudadas as políticas de saúde, de educação, de trabalho e renda, e a desigualdade social se expande em indicadores inaceitáveis, demonstrando como é problemática a ausência de controle sobre a pandemia e afetando diretamente a fome, a ausência de dignidade no morar e a exclusão social consequente da exclusão educacional (Guzzo, Souza e Ferreira, 2022, p. 2).

Falando em impactos da Covid-19 na sociedade brasileira, cumpre destacar que diversos setores foram afetados, não apenas o sistema de saúde, mas a segurança, a educação, a assistência social e tantos outros. No que concerne ao sistema educacional, observa-se que diversas mudanças foram implementadas para garantir que estudantes continuassem acessando o ensino e a aprendizagem.

As medidas de quarentena e do distanciamento social impostas pela proliferação da COVID-19 fizeram com que muitos serviços básicos encerrassem para evitar a contaminação. Em alguns serviços foram adotadas posteriormente novas estratégias para garantir a manutenção do ritmo funcional. No sistema escolar foram resgatadas estratégias que vêm sendo desenvolvidas como uma modalidade de educação que com a pandemia da COVID-19 é oportuno implementar em escolas. Refere-se às aulas remotas e/ou o Ensino à Distância (EaD) (Sunde, Júlio, e Nhaguaga, 2020, p. 10).

O ensino à distância foi uma medida utilizada para promover o acesso à educação diante do contexto sanitário de isolamento social experimentado durante a pandemia de Covid-19. Esse ensino à distância somente foi possível por meio do uso de tecnologias como celulares e computadores. O problema é que nem todos tinham acesso a computadores, celulares ou internet. Em razão da desigualdade social, muitos alunos não conseguiam acessar as aulas durante a pandemia de Covid-19, pois não dispunham de

meios para acessar o conteúdo presente no âmbito digital. E mais uma vez a pandemia escancarou problemas sociais preexistentes.

2.1 Os efeitos do isolamento social na educação

Um dos principais efeitos do isolamento social no sistema de ensino é a propagação do ensino remoto. A promoção do ensino remoto foi uma resposta rápida ao fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19. Em face da decretação do isolamento social, locais com conglomerados de pessoas, como no caso das escolas, não mais poderiam funcionar da forma presencial (Macedo, 2021).

O uso de recursos tecnológicos foi uma medida essencial para garantir que as pessoas prosseguissem acessando o sistema de ensino, seja no âmbito acadêmico, ou nos primeiros anos do ensino. Nesse último caso, os impactos foram mais profundos, haja vista que não apenas modificou a rotina dos alunos, mas de todo o núcleo familiar (Silva *et al.*, 2022).

Além disso, cumpre ressaltar que os efeitos do isolamento social na educação são profundos, principalmente nos primeiros anos, e não se limita às alterações de rotina. Pelo contrário, a ausência do ensino presencial pode afetar diretamente o desenvolvimento socioemocional da criança.

Entre as principais condições a serem desenvolvidas para que a criança ingresse no ensino fundamental e se

alfabetize para uma aprendizagem acadêmica e um desenvolvimento socioemocional suficiente e saudável preparatório para a vida futura, destacam-se motricidade ampla e fina (para escrita), autorregulação emocional e funções executivas (sustentação atencional, automonitoramento de motivação intrínseca, postergação de ganhos ou adiamento de recompensas), linguagem oral suficientemente desenvolvida quanto à consciência fonológica, ao vocabulário e ao processamento de narrativas, conhecimento básico de diferenciação de letras e números com noções de quantificação, entre outras. Nesse período pré-escolar, o desenvolvimento ocorre de modo muito acelerado e interação-dependente (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020, p. 4).

Logo nos primeiros anos de vida, o afastamento de uma criança da pré-escola, pode significar um tempo considerável da sua vida com privação de estímulos socioemocionais, e mensurar o impacto disso é uma função árdua. Foi encontrado na literatura analisada, como Fonseca; Sganzerla; Enéas (2020), que o isolamento social na educação afeta diretamente o desenvolvimento global do indivíduo.

Nem todos os pais estavam preparados para remodelar a rotina dos filhos diante da decretação do isolamento social. E nem todas as pessoas possuíam recursos materiais suficientes para promover o ensino remoto dos filhos. Tudo isso colaborou para que uma quantidade não exata de discentes fosse atingida negativamente pela implementação do

ensino remoto, seja por razões de ausência de recursos materiais, ou pela mitigação de estímulos socioemocionais, que antes eram experimentados no ensino presencial (Silva *et al.*, 2022).

3 A REALIDADE DA ESCOLA DA COMUNIDADE LOCAL

3.1 Identificação da instituição de ensino

A Escola Municipal de Educação Básica Agrícola Guerra situada na zona rural do Povoado Lagoa Grande, município de Igreja Nova, enfrentou transformações profundas durante o período pandêmico. Em uma realidade já marcada por limitações estruturais, a chegada da COVID-19 escancarou fragilidades históricas da educação rural, como a precariedade de recursos tecnológicos, a dificuldade de acesso à internet e o distanciamento físico entre escola e comunidade. Esses elementos, somados à urgência da adaptação ao ensino remoto, exigiram dos profissionais da educação criatividade, resiliência e um forte comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

A equipe gestora precisou agir com rapidez e criatividade durante esse período, para poder lidar com os impactos imediatos do fechamento das escolas e a migração para o ensino online. E aí foi onde ocorreu um dos maiores desafios escolar, porque se presencial já não era tão simples e fácil, na situação ocorrida foi delicada, afinal, eram várias

vivências, muitos sem celular, tablet ou computador, sem internet. Uma das formas de facilitar, foi através dos envios impressos das atividades, semanalmente, os pais iam buscar, ou recebiam através dos próprios professores ou colaboradores da comunidade escolar.

Além da criação de grupos no WhatsApp, com os pais dos alunos ou os responsáveis por eles. Assim ajudando facilitar e mediar as aulas e o vínculos entre os pais, professores e alunos. O envio desses materiais didáticos. A gestão também se empenhou em dar apoio e suporte aos professores nesse novo desafio que chegou para eles, oferecendo apoio par eles se adaptarem nessa nova demanda, ainda que houvesse algumas limitações em relação ao uso específico das tecnologias, a colaboração entre os membros da equipe escolar foi essencial para lidar com o momento. O trabalho em conjunto ainda com a secretaria Municipal de Educação, permitiu ainda que com algumas limitações, ao acesso a algumas ferramentas digitais e apoio ao suporte pedagógico.

4 METODOLOGIA

Esse estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, em forma de estudo de caso desenvolvida na modalidade de estudo de caso, realizada com professores e gestores da Escola Municipal de Educação Básica Agrícola Guerra. O sigilo dos profissionais foi mantido, mas, sempre obtiveram orientações de como seria realizado o questionário.

A pesquisa bibliográfica foi realizada na plataforma Scielo e Google Acadêmico, foram selecionados artigos científicos dos últimos 5 anos (2020 a 2025), uma vez que a pandemia de Covid-19 ocorreu nesse lapso temporal. As palavras-chaves foram: “Educação ambiental”; “Sustentabilidade e gestão ambiental”. Foram incluídos na pesquisa os estudos no idioma português, completos e gratuitos.

A pesquisa foi realizada em: 01 de outubro de 2025 com participação de professores e gestor da escola. Posteriormente, as respostas foram organizadas e analisadas de acordo com categorias temáticas, possibilitando a identificação dos principais desafios. O setor de educação, onde foi realizada a pesquisa de campo intitulada “O impacto da pandemia na escola: Escola Municipal de Educação Básica Agrícola Guerra”.

Trata-se de uma instituição de médio porte. A unidade escolar oferece atendimento na creche, na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais), nos turnos: matutino e vespertino, além da modalidade EJA segmento1, no período noturno. O questionário foi aplicado com o propósito de identificar desafios, estratégias e impactos no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia de Covid-19.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

O questionário realizado com professores e gestores da Escola Municipal de

Educação Básica Agrícola Guerra apresentou diversos impactos provocados pelo isolamento social decretado durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. Os entrevistados possuíam vínculo com a escola há mais de seis anos. Acerca dos desafios enfrentados durante a pandemia para professores e gestores, os entrevistados mencionaram os principais desafios, como, por exemplo, a falta de acesso à internet, dificuldade de interação com os alunos, e falta de preparo para o uso das tecnologias.

No que diz respeito ao engajamento dos alunos, os entrevistados afirmaram que o engajamento durante o ensino remoto foi bom. E com relação às estratégias utilizadas para garantir a aprendizagem dos alunos, destacam-se o envio de atividades impressas, e chamadas de vídeo ou áudio. Ainda com fulcro no questionário aplicado aos professores e gestores, observa-se que durante o ensino remoto, os pais afirmaram que conseguiram acompanhar e auxiliar os filhos.

Com relação as maiores dificuldades enfrentadas para apoiar a aprendizagem do aluno, a falta de equipamento foi a principal dificuldade vivenciadas pelos pais e, conseqüentemente, pelos professores, haja vista que a ausência de recursos tecnológicos impossibilita a aplicação do ensino.

Com relação às dificuldades em acessar a internet, nas literaturas analisadas observa-se que esse é um problema notório, uma vez que “o agravante das diferentes condições de acesso aos recursos tecnológicos,

sobretudo para as crianças e famílias das camadas populares” (Tavares; Pessanha; Macedo, 2021, p. 12) prejudica a promoção do processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia de Covid-19 trouxe inúmeros impactos no âmbito educacional privado e público. A dificuldade de interação com os alunos é reflexo direto das barreiras trazidas pelo uso de tecnologias. Durante o isolamento social, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota, e isso culminou com o distanciamento físico dos alunos e dos professores, alterando expressivamente a dinâmica do ensino.

Notadamente, a aceitação da nova realidade de educação remota emergencial tem sido um grande desafio para os principais atores envolvidos do campo educacional, dentre estes, docentes, discentes e famílias. A maioria teve que reinventar seu cotidiano, buscar alternativas com adaptações rápidas, enfrentar a rotina diferenciada na maneira de ensinar e exercitar a resiliência para conseguir vencer suas atividades diárias (Barreto; Amorim; Cunha, 2020, p. 7).

Os autores Tavares; Pessanha; Macedo (2021) destacam que os professores precisaram se reinventar para a implementação de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as famílias também precisaram se reinventar diante das novas necessidades que foram sendo manifestadas no que concerne ao sistema educacional.

Manter os alunos interessados no conteúdo através das aulas online também foi um dos desafios enfrentados. Promover o engajamento dos alunos nas aulas durante o período da pandemia foi uma árdua tarefa experimentada pelos professores, que mesmo com tantos recursos, nem sempre conseguiam manter os discentes interessados.

Também foi questionado aos entrevistados quais os impactos observados no comportamento dos alunos após a pandemia, destacando-se: dificuldades em leitura e escrita, dificuldades em matemática, e redução do interesse em estudar:

Com o advento da pandemia, o impacto na queda da aprendizagem foi enorme, o que se refletiu inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não batendo a meta prevista para 2021, com uma diminuição do Ideb, que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) (Dias; Ramos, 2020, p. 1).

Nesse escopo, também foi questionado aos entrevistados quais as medidas deveriam ser tomadas para minimizar os efeitos da pandemia. Dentre as medidas, cita-se a realização de reforço escolar, atividades pedagógicas diferenciadas e apoio psicológico.

O maior desafio da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia, em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e dirigentes escolares, nomeadamente, a adoção do ensino remoto nas escolas

com utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos como alternativa à suspensão das atividades presenciais. Aliado a este, outro grande desafio é o desenvolvimento de habilidades e competências digitais docente, de maneira ainda mais. A implantação do ensino remoto vem evidenciando ainda mais as disparidades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil (Vieira; Silva, 2020, p. 9).

Quanto ao retorno das aulas presenciais, as principais dificuldades foi a falta de aprendizagem adquirida ao longo do tempo. E quanto ao suporte pedagógico e emocional para os alunos e professores, foi realizado de forma parcial. E para melhorar a educação em situações futuras de crise, destacam-se o aprimoramento de técnicas de ensino voltados para o uso de tecnologias como ferramentas de ensino.

O questionário respondido pelo gestor foi de grande importância, tendo em vista que ele soma com informações acerca dos impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. O gestor afirmou que durante a pandemia, os alunos não tiveram acesso a equipamentos adequados, como, por exemplo, computador, celular e tablet para acessar as aulas remotas.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar em como estão as crianças com as quais trabalhamos, desprovidas, em muitos casos, de condições objetivas materiais, com seus familiares desempregados e comprometidos em

suas rendas, sofrendo os impactos de retração da economia, decorrente da pandemia. A maioria das crianças gonçalenses não dispõe de internet, celulares, tablets, notebooks e muito menos computadores. No Brasil, apenas 9% dos domicílios da classe D contam com este último dispositivo (Tavares; Pessanha; Macedo, 2021, p. 12).

No que concerne o acesso à internet, ele não era suficiente para acompanhar as atividades escolares. Houve apoio pedagógico para reduzir as dificuldades de acesso ao ensino remoto. E no tocante as atividades propostas, elas eram parcialmente compreensíveis e possíveis de serem realizadas. O gestor ainda destacou que estratégias, como, por exemplo, encontro semanal, colaboraram para que desafios fossem superados. E para isso, foi necessário envolvimento da família, contudo, cumpre ressaltar que esse envolvimento familiar ocorreu de maneira parcial.

Durante a realização do questionário importantes questões foram levantadas, desde o apoio pedagógico, emocional, e até a participação familiar. Em face da participação familiar, os impactos da pandemia sobre o processo de ensino foram incalculáveis. As casas dos alunos passaram a ser a sala de aula, mas nem todas as famílias estavam prontas para isso, fazendo com que muitos pais ficassem sobrecarregados, e em casos mais extremos, os alunos nem conseguiam estudar por não ter recursos tecnológicos.

Observa-se ainda que na literatura analisada Vieira, Silva (2020); Tavares, Pessanha, Macedo (2021); Dias, Ramos, (2020); Barreto, Amorim, Cunha (2020), bem como no questionário aplicado, a saúde mental dos alunos foi um assunto relevante: “esses impactos não pouparam a população pediátrica, que também se encontra entre os afetados com as restrições da pandemia de COVID-19, especialmente por serem mais vulneráveis.” (Cunha *et al.*, 2021, p. 2).

Vieira, Silva (2020); Tavares, Pessanha, Macedo (2021); Dias, Ramos, (2020); Barreto, Amorim, Cunha (2020), (Cunha *et al.*, 2021) destacam que no âmbito da saúde mental, durante e depois do isolamento, crianças e adolescentes tornaram-se mais propensos a desenvolver quadros depressivos e ansiosos em razão do cenário de solidão vivenciado durante o isolamento social.

Silva (2022), Vieira, Silva (2020); Tavares, Pessanha, Macedo (2021); Dias, Ramos, (2020); Barreto, Amorim, Cunha (2020), (Cunha *et al.*, 2021) enfatizam o aumento da ansiedade nas pessoas, gerando assim pensamentos mais negativos e conflituosos que podem levar a uma repercussão ainda mais grave como depressão ou até mesmo em pensamentos suicidas, especialmente, em crianças e adolescentes, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem fosse atingido incalculavelmente.

Lima (*et al.*, 2022) destaca que o ensino remoto, somado com quadros de ansiedade e depressão, também acometeram a socialização dos alunos. Inclusive, com base no questionário realizado na instituição de ensino, os professores e o gestor ressaltaram que a adaptação do aluno ao retorno presencial foi difícil, e isso também é consequência da minimização da socialização dos alunos perante a quarentena.

Educar é mais que transferir informação e conhecimento, diz o senso comum. A socialização é condição e produto da educação escolar. As escolas têm papel relevante na socialização das crianças e dos adolescentes. É espaço de interação mediada pela linguagem, que não apenas expressam e interpretam, mas também criam vínculos sociais e constroem identidades (Lima *et al.*, 2022, p. 2).

No que concerne ao impacto da pandemia na questão da socialização e, conseqüentemente, dos aspectos emocionais dos alunos, Lev Vygotsky, um importante teórico da psicologia do desenvolvimento, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Sociocultural, e destacou a importância do contato social no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1991).

A abordagem de Vygotsky tem sido amplamente aplicada em contextos educacionais, influenciando práticas pedagógicas e currículos escolares. A pedagogia inspirada por Vygotsky valoriza a aprendizagem colaborativa,

o diálogo e a interação entre alunos e professores, reconhecendo a importância do contexto cultural e social na educação. Esta perspectiva tem sido crucial para o desenvolvimento de abordagens educacionais inclusivas e centradas no aluno (Vygotsky, 1991 *apud* Silva *et al.*, 2024, p.3).

Esse ponto é de extrema importância, principalmente diante da função socializadora da escola (Santos; Mendonça, 2021). No ambiente escolar, os alunos aprenderem sobre a convivência em sociedade, implicando no processo de humanização, socialização e individualização. Acerca do papel socializador da escola, cita-se:

A educação é um processo formativo sistemático das sociedades sobre seus novos membros, que implica em processos de humanização, de socialização e de individuação. A discussão sobre o lugar e o papel do sistema escolar nas sociedades atuais construiu certo consenso sobre as escolas serem mais que espaços para a transferência de informação e de conhecimento. As escolas têm principalmente a função de socialização e possibilitadora da integração social. Tal argumentação versa acerca da correlação necessária entre educação, formação, socialização e individuação (Lima *et al.*, 2022, p. 3).

Apesar dessa relevância da educação como mecanismo de socialização, destaca-se que diante do cenário pandêmico, não foi possível criar estratégias que minimizassem os efeitos negativos do isolamento social em face

do processo de ensino. Com isso, instituições de ensino privadas e públicas, principalmente, públicas, vivenciaram os impactos da pandemia de forma significativa, tendo em vista que nem todos tinham acesso aos recursos necessários para prosseguir o ensino de forma adequada.

Dessa forma, com base no questionário, e com base na literatura selecionada, Laguna (*et al.*, 2021); Cortez (2022); Menezes, Francisco (2020); Dias, Ramos, (2020); Barreto, Amorim, Cunha (2020), (Cunha *et al.*, 2021); Teles (*et al.*, 2020); Suppi (2023); Pereira; Santos; Manenti (2020), observa-se que a pandemia de Covid-19 causou uma grande crise educacional no sistema de ensino. O fechamento das escolas, e de instituições de ensino no país forçou uma alteração abrupta no ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que foi exigido adaptações céleres por partes de professores, gestores, familiares e alunos. Essa mudança trouxe desafios expressivos para educadores, alunos e pais, e também abrindo espaço para que novos recursos fossem usados para a promoção da aprendizagem.

O ponto é essa ruptura com o modelo tradicional de ensino não foi acessível a todos conforme é apontado no questionário, e na literatura Dias, Ramos, (2020); Barreto, Amorim, Cunha (2020), (Cunha *et al.*, 2021); Teles (*et al.*, 2020); Suppi (2023); Pereira; Santos; Manenti (2020), haja vista que as mudanças revelaram desigualdades sociais existentes. Muitos discentes não possuíam

acesso à internet adequada, celulares, tablets ou computadores dentro de casa. Dessa forma, uma quantidade expressiva de alunos não conseguiu acessar o ensino remoto de forma adequada, sem mencionar que nem todos os professores tinha formação tecnológica suficiente para lidar com o âmbito digital, o que dificultou a continuidade efetiva das aulas.

Ainda sobre os impactos da pandemia, os autores Laguna (*et al.*, 2021); Cortez (2022); Menezes, Francisco (2020); Dias, Ramos, (2020); Barreto, Amorim, Cunha (2020), (Cunha *et al.*, 2021); Teles (*et al.*, 2020); Suppi (2023); Pereira; Santos; Manenti (2020), ressaltam outro aspecto marcante, como, por exemplo, o impacto emocional da pandemia sobre a comunidade escolar. O isolamento, e as perdas afetaram a saúde mental de professores e estudantes. O retorno às aulas exigiu um olhar mais humano por parte das instituições escolares, que passaram a valorizar práticas de acolhimento, escuta ativa e apoio pedagógico e psicológico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 transformou profundamente o processo de ensino, revelando fragilidades históricas, mas também apontando caminhos para uma educação mais inclusiva, tecnológica e humana. O período de crise evidenciou a necessidade de investimento em infraestrutura digital, formação continuada de professores e políticas que garantam equidade no acesso à educação.

A hipótese de que com o isolamento social, a interrupção do ensino presencial, e o processo de ensino e aprendizagem foi afetado drasticamente foi confirmada, especialmente pelo fato de que nem todas as famílias conseguiram lidar com o ensino remoto, posto que nem todas tinham recursos materiais/tecnológicos para promover o acesso da criança à escola.

Com relação ao objetivo geral dessa pesquisa, consiste em analisar o impacto da pandemia no sistema de ensino, entende-se que o impacto da pandemia foi notório e imensurável. Em virtude do isolamento social, todo o sistema tradicional de ensino passou por uma reconfiguração, fazendo com que o ensino remoto passasse a ser protagonista, afetando a vida de professores, gestores, familiares e alunos em todo o mundo.

Com relação aos objetivos específicos, observa-se que a interrupção do ensino presencial afetou a rotina das famílias, sendo que a sala de aula passou a ser a própria casa das crianças, mesmo que muitas delas não tivessem acesso a recursos tecnológicos como acesso à internet, celulares e computadores.

Quanto aos obstáculos enfrentados pelas famílias frente ao ensino remoto, com base no questionário aplicado e com fulcro na literatura avaliada, os obstáculos que as famílias precisaram lidar envolvendo a ausência de recursos tecnológicos, que revelou as desigualdades sociais existentes; mudanças abruptas na rotina; quadros de ansiedade e

depressão nos alunos, e dificuldades para entender o conteúdo das aulas.

Dessa forma, respondendo ao questionamento desse estudo sobre como a pandemia de Covid1-9 afetou a rotina de uma escola do município de Igreja Nova, localizada no Estado de Alagoas, com base no questionário, conclui-se que a instituição foi afetada intensamente, pois as aulas que antes eram presenciais, passaram a ocorrer remotamente, contudo, nem todos os alunos tinha acesso aos recursos necessários. Além disso, os professores não estavam preparados para lidar com os aplicativos, e receberam parcialmente apoio pedagógico.

Portanto, mais do que uma experiência passageira, o que se viveu durante a pandemia provocou uma reconfiguração da maneira como se ensina e se aprende. O desafio, agora, é aproveitar as lições aprendidas para construir um sistema educacional mais preparado, inovador e acessível por todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.979/2020**: Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em 10 de jun. 2025.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico ESPECIAL: COVID-19** | Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente | Ministério da Saúde Boletim mensal | Vigilância da covid-19 no Brasil • Abril 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2023/boletim_covid_150_7jun23.pdf. Acesso em 10 de jun. 2025.

BARRETO, Jurenice da Silva; AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo; CUNHA, Célio. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 792-805, 2020.

CORTEZ, Marina. A administração pública da pandemia, o longo fechamento das escolas e a socialização dos cuidados: notas sobre um debate que não pôde acontecer. **Debates feministas para la recuperación en la postpandemia: políticas económicas y su impacto en la vida cotidiana de las mujeres. Buenos Aires: Red de Género y comercio**, p. 108-118, 2022.

CUNHA, Danielle Braz Amarílio *et al.* O impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental e física de crianças e adolescentes: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 7, p. e8484-e8484, 2021.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 859-870, 2022.

FONSECA, Rochele Paz; SGANZERLA, Giovana Coghetto; ENÉAS, Larissa Valency. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Revista Debates em Psiquiatria**, 2020.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; FERREIRA, Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros. A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 39, e210100, 2022.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393-401, 2021.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro *et al.* Educação, socialização e tecnologia: o ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19. **Asklepion: Informação em Saúde**, v. 2, n. 1, p. 183-197, 2022.

MACHADO, Antônio Vieira *et al.* COVID-19 e os sistemas de saúde do Brasil e do mundo:

repercussões das condições de trabalho e de saúde dos profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 28(10):2965-2978, 2023.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, p. 110-131, 2021.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas

públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

SILVA, Isabela Ribeiro *et al.* O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

SILVA, Merian Correia. Impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem de crianças e adolescentes. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, p. e47611527837-e47611527837, 2022.

SILVA, Cliciano Vieira et al. Estudo Sobre A Teoria Da Aprendizagem De Lev Vygotsky. **IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)** Volume 29, Issue 7, Series 10, 2024.

SUNDE, Rosário Martinho; JÚLIO, Ossula Abílio; NHAGUAGA, Mércia Armindo Farinha. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 3, n. 3, 2020.

SUPPI, Eunice Marin. Impactos da pandemia e ensino remoto em crianças: a visão dos pais. **REI-Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 3, n. 1, p. 146-159, 2023.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em

São Gonçalo/RJ. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 2, p. 77-100, 2021.

TELES, Edilane Carvalho *et al.* O ensino remoto e os impactos nas aprendizagens. **Revista ComSertões**, v. 9, n. 2, p. 72-90, 2020.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **The Development of higher psychological Processes**. In: Cole, M. Et Al. (Eds.), *Mind In Society*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1991.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Any Jersyca dos Santos¹

Brennda Helena Santos Telles²

Gislene Muniz Batista dos Santos³

Jonas dos Santos Lima⁴

RESUMO

O presente artigo aborda o papel da ludicidade na educação infantil e a fundamental importância nas escolas a sua aplicabilidade, visto que, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Objetivo geral do artigo, está em refletir sobre o uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar na faixa etária de 4 a 5 anos. De forma específica, verificar o desenvolvimento infantil ligado ao brincar; entender a ludicidade no contexto escolar e analisar a forma que a ludicidade está exposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa, é de natureza básica e bibliográfica, buscando embasamento de produções científicas, extraídas de repositórios acadêmicos como Scielo e Google Acadêmico, com foco em autores que discutem a relação entre ludicidade, planejamento docente e formação infantil. Com isso, a ludicidade por sua vez manifesta-se por vários aspectos, sendo eles jogos, arte, brincadeiras e dentre outros, fazendo com que potencialize e estimule a aprendizagem não só das crianças, mas de um conjunto. Desse modo, é notório que as atividades lúdicas são benéficas e precisam cada vez mais ser desenvolvidas na sala de aula, e que os docentes tenham plena consciência e conhecimento disso, para utilizar metodologias e ferramentas que facilitem na prática a aplicação das aulas. Sendo assim, conclui-se que o brincar com base metodológica e ferramentas necessárias, contribui para a formação da cidadania e para o fortalecimento de valores como respeito, empatia e solidariedade.

Palavras-chave: ludicidade; aprendizagem; educação infantil; comportamento.

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM
E-mail: anyjersycad@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM
E-mail: brenndahelena@gmail.com

³ Profº Pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM

⁴ Jonas dos Santos Lima Prof Dr. Faculdade Raimundo Marinho de Penedo-Al. e-mail: jonaslima183@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade é compreendida como uma ferramenta importante no desenvolvimento do ser humano, principalmente quando aplicada na educação infantil. Com isso, o objetivo geral do artigo, está em refletir sobre o uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar na faixa etária de 4 a 5 anos, sendo capaz de mobilizar aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Diante de tais evidências, pode-se determinar o problema de pesquisa pelo questionamento: Como as práticas lúdicas podem ser planejadas e implementadas de maneira eficaz para potencializar o processo educativo na educação infantil? Buscando atender ao objetivo geral e responder à problemática, pretende-se respectivamente: fazer um levantamento de produções científicas extraídas de repositórios acadêmicos, como Scielo e Google Acadêmico, com foco em autores que discutem a relação entre ludicidade, planejamento docente e formação infantil.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender melhor a aplicação da ludicidade na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento das crianças e o papel do professor na sala de aula realizando a presente temática. Segundo os autores Souza Porto & Toledo Pinto (2021) “o professor ocupa um lugar diferencial em relação ao aluno e vice-

versa, lugares sociais definidos pela relação com o saber”. Com isso, ao incorporar elementos lúdicos nas atividades escolares, os professores não apenas promovem a aprendizagem cognitiva, mas também contribuem para o progresso de habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, autonomia e resolução de problemas.

No que tange os procedimentos metodológicos utilizados na construção do trabalho, trata-se de uma pesquisa básica, descritiva com tipologia qualitativa, e um levantamento bibliográfico de artigos e outros documentos voltados à temática, destacando a ludicidade como instrumento de aprendizagem no avanço infantil e os desafios encontrados para promover o ensino lúdico.

Em suma, o presente artigo, pretende contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, enfatizando a necessidade de um ensino que respeite o direito da criança ao brincar e que valorize o lúdico como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Como também, fornecer subsídios teóricos e práticos para que educadores e gestores possam implementar metodologias mais dinâmicas e interativas na sala de aula.

2 CONCEITO DA LUDICIDADE

A ludicidade teve sua origem no latim Ludus, que significa jogo, historicamente o lúdico esteve presente desde a pré-história. Nesse período já era possível notar a presença

da ludicidade na vida e nas relações do homem, já que nas sociedades primitivas, a caça e as outras atividades realizadas com o intuito de satisfazer suas necessidades vitais e de sobrevivência, assumiam a forma lúdica (Silva; Nogueira; 2021).

No Brasil, na época da escravidão, crianças filhas dos nobres recebiam tratamentos privilegiado e todo cuidado necessário, já os filhos de escravos eram submetidos as mesmas condições de vida do país, e também eram iniciadas no trabalho de maneira precoce, principalmente com o aumento dos centros urbanos e a desigualdade cada vez mais acentuada, a questão do trabalho na infância voltou a ser um problema que interferiu diretamente na aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento no contexto escolar (Sene et al 2021).

Esse momento se tornou único para refletir sobre as práticas lúdicas no desenvolvimento global da criança e a atuação, a movimentação em contato com a realidade, juntamente com a fantasia e a imaginação, promovendo o autoconhecimento, a consciência corporal, possibilitando novos movimento e descobrindo o outro (Mineiro 2024)

Analisando os dias atuais, as crianças começam a frequentar mais cedo as instituições voltadas para elas, como as creches e as escolas de Educação Infantil e nesses espaços, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades consideradas mais produtivas. Segundo o autor

Delvalle et al (2021), a brincadeira acaba ocupando o tempo da espera do intervalo da atividade escolar e não é valorizada como uma ferramenta lúdica de desenvolvimento e aprendizagem para cada indivíduo.

Posto isto, brincar é uma atividade natural que estimula na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, sendo assim, a brincadeira também é uma forma de aproximar a criança de suas emoções incentivando-a à buscar entender mais sobre determinado assunto que ali se está aprendendo. Nesse sentido, Ferreira *et al*, (2019) entende que a criança é uma fonte de ideias quando se é estimulada de forma correta e que as mesmas aprendem melhor pela execução das coisas.

Dessa forma, é um direito das crianças o ato de brincar, visto que, é a partir das brincadeiras que seu desenvolvimento melhora. A Constituição Federal de 1998, em seu Art. 227 diz que o ato da seguridade das crianças, adolescentes e jovens convém às famílias, sociedade e estado, dando o direito à vida, saúde, educação, lazer e etc.

2.1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O BRINCAR

É importante enfatizar que na infância as crianças constroem e reconstróem sua compreensão de mundo no ato do brincar, elas amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras. Segundo a autora Cruz et al (2023), “as crianças (re)

elaboram suas vivências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais e através das atividades lúdicas, que as crianças conseguem reproduzir muitas situações vividas por elas em seu cotidiano”.

Ao brincar a criança desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, sendo assim, depois de aprendida tal capacidade dificilmente será esquecida ou mesmo perdida. Assim, embora a brincadeira exista, em essência, para divertir, ela também pode ser utilizada para fins pedagógicos. Sendo assim, o autor afirma que:

É necessário que o profissional saiba mesclar em sua prática, momentos de exploração da brincadeira na sua essência imaginativa e prazerosa, de momentos em que estas atividades se destinem a algum aprendizado oportuno e que o professor busque estratégias em que utilize a brincadeira para que o aluno aprenda brincando e assim possa adquirir entusiasmo pelo seu processo formativo (Silva Dário 2022).

Analisando o que foi supracitado pelo autor acima, é curioso e interessante constatar que a criança exterioriza a sua capacidade criativa, ao brincar, mesmo quando os seus brinquedos são os mais simples e, inclusive, são objetos que ela adequou à sua imaginação para brincar. Os brinquedos mais caros e atrativos do ponto de vista tecnológico e inclusive aquisitivo, nem sempre são aqueles que mais despertam o interesse infantil.

Com tudo, no passado o ato de brincar não era visto de forma importante, pois ainda não tinha o conhecimento dos benefícios que o ensino junto as brincadeiras poderiam trazer, porém no decorrer do tempo, foi constatado que as crianças conseguiam aprender de forma mais rápida quando brincavam, a brincadeira que era feita ficava enraizada no cérebro da criança fazendo com que ela aprendesse (Moraes, 2021).

Com isso, conforme o autor acima afirma, nota-se que, nas escolas só era permitido a brincadeira no horário do recreio, visto que, para os pedagogos as crianças precisavam estar concentradas para aprenderem, mas com o desvio do olhar para outros ângulos, perceberam que as crianças ficam inquietas e não conseguiam ficar totalmente concentrados, com isso foi sendo implementado o ensino lúdico as escolas, o que por sua vez trouxe resultado benéficos e desde então ainda é aplicado.

2.2. LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O processo de aprendizagem e o contexto escolar está interligado a uma atividade conjunta de professores e alunos, que são respectivamente organizadas sob metodologias que tem por objetivo promover os meios pelos quais os alunos vão assimilar os conhecimentos e as habilidades adquiridas durante o processo de alfabetização.

Nesse sentido, o ensinar traz consigo vários significados e compreensões,

principalmente na educação infantil que gera uma atenção maior para os educadores, além de um valor extraordinário, onde faz com que se pense e reflita sempre os métodos de aprendizagem inovador que estimule a criança desenvolver seu lado criativo, nisto pode-se lembrar do lúdico. Segundo o autor Silva (2018), “o lúdico é uma ferramenta enriquecedora que carrega um grande valor que permite ao docente utiliza-la, buscar ampliar a aprendizagem das crianças de uma forma diferenciada’.

Vale salientar que, o papel do professor como mediador, tem se tornado bastante popular na educação, uma vez que o educador não se limita apenas à transmissão do conhecimento e passa a assumir um posicionamento no âmbito educacional

bastante relevante no desenvolvimento da autonomia, no pensamento crítico e nas habilidades sociais (Rabelo et al 2024). Reforçando a fala do autor, fica evidente que o professor ao propor atividade lúdica possibilita aos alunos expressarem-se através da fala, ponto de vista e sugestões.

A atividades realizadas poderão envolver diversos fatores de desenvolvimento como os relacionados a expressões corporal, cognitiva, emocional e social da criança, estimulando a formação da personalidade do educando, aperfeiçoando o amadurecimento das funções mentais formadas ou em formação. Na figura a seguir mostra quando aplicado a ludicidade em sala de aula corretamente é desenvolvido diversos fatores benéficos para os indivíduos.

Figura 2 – Fatores desenvolvidos pela aplicação da ludicidade na sala de aula.



Fonte: Elaboração própria (2025)

No quadro rosa destaca a cooperação estimulando o desenvolvimento de comunicação das crianças umas com as outras, além disso, faz com que trabalhem de forma conjunta para um objetivo, sendo assim, a criança tende a trabalhar melhor em equipe. Em seguida, no quadro laranja está a

criatividade que por sua vez vai além do que se pode prever, nesse caso, o cérebro é forçado a buscar novos estímulos para criar algo novo ou implantar algo que já exista, o que é essencial para a criança busca desenvolver a capacidade de explorar além do que se pode (Miranda, 2024).

No quadro azul, mostra o estímulo do conhecimento que faz com que a criança tenha a noção de algo através do que está sendo apresentado em aula, nesse sentido, quando se é passado de forma divertida como o ensino lúdico impõe a criança desperta o desejo de buscar conhecer o que para ela ainda é desconhecido. Por fim, no que tange ao aspecto da diversão, esse é um dos benefícios mais atrativos do ensino lúdico, visto que, com a diversão o assunto fica mais leve de ser compreendido e não causa uma aula monótona para as crianças (Bezerra, 2020).

A aplicabilidade da ação lúdica é tudo aquilo que faz com que as pessoas aprendam de forma mais leve e eficaz através de jogos e brincadeiras, de acordo com os estudiosos, o jogo por sua vez é um meio que pode ser usado para melhorar a aprendizagem como um todo, principalmente com as crianças, pois está em fase de desenvolvimento, (FERREIRA, 2018).

O ensino lúdico consegue atrair a atenção das crianças de modo que as deixam mais centradas, com a visão mais aguçada sobre as coisas e com mais atitudes. Ao decorrer do tempo com a aplicação desse método nas escolas.

A partir disso, Texeira (2022) diz que existem as particularidades de cada criança e é dever do pedagogo estimular cada uma delas para identificar a melhor forma da aplicabilidade do lúdico, ou seja, fazer um levantamento de como todas as crianças interajam entre si e consigam se adequar às atividades.

2.3 LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O valor do lúdico na educação infantil tem sido um dos principais instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade e diferenciado para a criança, a partir das ferramentas e utilização de jogos que são capazes de promover o desenvolvimento das habilidades fundamentais. Segundo o autor Kishimoto (2017), exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal, socializada e ideologizada, possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento tem que ser utilizado como ferramenta na sala de aula.

O autor acima ainda afirma que é preciso resgatar o trabalho com a imaginação material, que alimenta e dá vida à imaginação formal, que é uma abstração simplificada da realidade. Nesse sentido, destaca-se que a ludicidade, que envolve o uso de jogos, brincadeiras e brinquedos, é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, essas atividades vão além do simples entretenimento, servindo como ferramentas poderosas para promover a aprendizagem de maneira envolvente, divertida e eficaz (Assunção, 2024).

Para Piaget, (2014) o jogo é uma assimilação funcional ou um processo de produção, tendo como partida o esforço para adaptação da assimilação do que está sendo enfatizado na aula, a partir daí a criança começa a desenvolver domínio da brincadeira,

fazendo com que ela aprenda de forma mais eficaz. Nesse contexto, quando a criança é estimulada a pensar mais, é notório que elas conseguem enxergar as coisas mais claras e definidas fazendo com que ela adquira o desejo de aprender mais.

Concomitante a isto, segundo a pesquisa feita por Vygotsky, (2028) a criança se torna menos dependente do que ela pensa sobre as coisas ao seu redor, ou seja, tudo aquilo que a afeta no seu dia a dia, a criança age por meio daquilo que lhe é apresentado, por isso o lúdico é imprescindível para a formação educacional durante os primeiros anos de vida, pois permite minimizar as dificuldades no processo de aprender, além disso, o lúdico permite que a criança se prepare

para atividades futuras se relacionando com o mundo dividindo espaço e experiência com pessoas.

Dessa forma, as brincadeiras permitem que o (a) professor (a) trabalhe com o concreto ou abstrato, permite diversas maneiras e formas das crianças realizarem determinada atividade proposta, prevendo um aprendizado significativo e divertido (Clemente et al 2022). É nesse sentido, que a atividade lúdica faz parte do processo educativo da criança. Em seguida foi elaborado um quadro para demonstrar tipos de atividades lúdicas na educação infantil, objetivos e formas de aplicabilidade na prática em sala de aula.

Quadro 1 - Tipos de atividades lúdicas na Educação Infantil

ATIVIDADE LÚDICA	OBJETIVO	SUGESTÕES DE APLICAÇÃO
Cantigas de roda	Desenvolver ritmo, linguagem e interação social.	Cantar em roda, com gestos e movimentos; variar músicas para estimular participação.
Pintura com as mãos	Explorar sensações, criatividade e coordenação motora fina.	Oferecer tintas laváveis e papel grande no chão ou mesa; incentivar liberdade de expressão.
Histórias com fantoches	Estimular atenção, imaginação e linguagem oral.	Contar histórias usando fantoches; depois, pedir que as crianças recriem ou inventem finais diferentes.
Brincadeiras tradicionais (esconde-esconde, pega-pega, amarelinha)	Desenvolver coordenação motora, regras e socialização.	Realizar em espaço amplo e seguro; explicar regras de forma simples; reforçar o respeito ao turno de cada um.
Jogos de encaixe e blocos de montar	Desenvolver coordenação motora, regras e socialização	Realizar em espaço amplo e seguro; explicar regras de forma simples; reforçar o respeito ao turno de cada um.
Música e dança livre	Desenvolver expressão corporal, ritmo e autoestima.	Colocar músicas variadas; incentivar movimentos livres; propor coreografias simples.

Fonte: Elaboração própria/ BNCC (2025)

No quadro acima, mostra tipos de atividades lúdicas, como: Cantigas de rodas, pintura com as mãos, histórias com fantoches, brincadeiras tradicionais (esconde-esconde, pega-pega, amarelinha), jogos de encaixe e blocos de montar e músicas danças livres.

Segundo os autores Martins & Mateus (2024) “é essencial e indispensável que nas escolas seja um espaço prazeroso de aprendizagem, com meios que ajudem as crianças a intensificarem seu desenvolvimento, já que não se trata de uma única criança, mas crianças”. Com isso, dar atenção a particularidade de cada indivíduo e peculiaridades no momento de aprender e perceber seu mundo é fundamental e torna uma aprendizagem leve e positiva.

2.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DA LUDICIDADE NA ESCOLA

Nos dias atuais ainda há o enfrentamento das dificuldades em implementar o ensino lúdico nas salas de aulas dentro das escolas, é relevante ressaltar, que apesar de ser um método que faz com que as crianças consigam se desenvolverem melhor, é fato que muitas escolas apesar de terem profissionais capacitados, ainda falta estrutura e base para aplicabilidade desse tipo de ensino.

Outro aspecto que gera dificuldade é o uso recorrente da tecnologia em específico o uso de aparelhos celulares na sala de aula, que contribui significativamente para a dispersão do foco das crianças, fazendo com que prejudique

o aprendizado da forma tradicional, no entanto, é de suma importância, as escolas implementarem um ensino que facilite na desenvoltura da criança, nesse caso, o ensino lúdico.

É importante definir que o ensino lúdico é um dos meios mais eficazes para a aceleração do aprendizado da criança, sendo que, segundo o autor Vieira *et al* (2019) “é comprovado que o cérebro tende a captar informações de forma mais rápida quando recebe a informação de forma alegre”. Nesse sentido, quando se é aplicado o ensino lúdico de forma eficiente a criança adquire o desejo de aprender mais e isso faz com que seu cérebro capta as informações mais rápido e as deixe guardadas.

Corroborando a isso, é essencial que os professores empreguem estratégias de atuações que causem desafios que promovam estímulos nas crianças a vivenciar uma variedade de experiências corporais, assim estimulando novos movimentos e empregando novos sentidos ao espaço e tempo. Constata-se que através das brincadeiras, principalmente com as brincadeiras mais tradicionais, as crianças produzem uma noção corporal e reduzem sua fragilidade diante dos padrões de consumo artificialmente gerados por uma sociedade altamente capitalista, principalmente por meio de jogos digitais (Martins et al 2024).

Diante do exposto, há também a falta de preparação de pedagogos para a aplicação

do ensino lúdico, o que por vezes é prejudicial, visto que, quando se trata de ensino às crianças as aulas precisam ser dinâmicas para manter o foco e atenção das mesmas onde está sendo ofertado o ensino.

3 A LUDICIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram lançadas em 2013, esse documento possibilita nortear as áreas e campos da educação nacional, perpassando pelas etapas educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em geral, as DCN são formadas por um conjunto de princípios que ajudam na criação e no desenvolvimento das propostas pedagógicas escolares.

Tem-se observado no Brasil, uma preocupação crescente com a Educação Infantil que pode ser identificada em vários níveis, dentre os quais se inclui o legislativo. Em dezembro de 1996, o Governo Federal promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), com profundas mudanças na legislação brasileira no que diz respeito à Educação Infantil que um dos importantes avanços foi o fato desta passar a integrar o sistema de educação, estando os municípios incumbidos de oferecê-la, tendo como prioridade a manutenção do ensino fundamental único nível escolar instituído como obrigatório.

Além disso, a LDB aponta para o direito das crianças até os 6 anos, ao

atendimento municipal em creches e pré-escolas e sua respectiva gratuidade, no entanto, não cria condições e metas para que tal compromisso e dever dos governos seja assegurado. Esta mesma Lei defende o pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade e valorização da experiência extraescolar.

É notório que a aplicação de ferramentas lúdicas no dia a dia escolar se torna um desafio para os professores. Porém, a BNCC propõe habilidades pedagógicas para que o ensino da Língua Portuguesa seja de forma lúdica, como por exemplo o ensino da poesia por meio de cordéis, o que se torna uma aula rica e conceituada (Santos Monteiro; Gondo; 2023)

Vale ressaltar que, já nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação infantil (1998), o brincar é considerado um processo expressivo para o incremento de informações, de novidades nas aprendizagens e descobertas infantis, como o brincar de construções, de regras e o de faz- de- conta, esta última é uma brincadeira que emprega extremamente a concentração da criança, consentindo reviver períodos já existidos, copiar adultos, criar narrativas, permitindo o aumento da autonomia na realização e criação da brincadeira

Dessa forma, é fundamental que o direito do brincar seja algo primordial para a interação das crianças com o meio em que vivem e se relacionam. Nesse sentido, fica evidente que o ato de brincar é um processo

natural, espontâneo, onde as crianças utilizam sua imaginação e criatividade para produzirem novos conhecimentos e descobrir informações que as possibilitem desenvolver a compreensão dos limites sociais, das regras de convivência, da organização cronológica, das rotinas, da convivência, de si, do outro, do mundo e das coisas (Albuquerque *et al* 2020)

Comisso, diante da sociedade é importante reconhecer as crianças como atores sociais, além de fazer o reconhecimento necessário a suas capacidades de produção simbólica, como também, entender e evidenciar a sua constituição e representações e crenças em sistemas organizados, que chamamos de cultura.

Em suma, a criança tem que ser compreendida também como ser social e em contexto, nas relações/interações com os seus pares: as crianças não produzem as suas culturas em outro lugar que não o social, onde reinterpretem o universo simbólico de sua cultura, necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interação e dão sentido ao que fazem (Silva; Nogueira 2021)

4 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo do presente estudo, foram utilizados os procedimentos de natureza básica, bibliográfica, descritiva com tipologia qualitativa, que tem como finalidade aprofundar o campo de conhecimento em relação a temática com visões de autores que

falam sobre a ludicidade como instrumento de aprendizagem aplicada no contexto escolar na faixa etária de 4 a 5 anos da educação infantil.

O lúdico, tem um papel muito importante, visto que, ajuda no desenvolvimento cognitivos, afetivos, sociais e motoras das crianças, como também, é uma ferramenta que pode ser utilizada no dia a dia em sala de aula para ajudar aquelas crianças que têm dificuldades de aprender e compreender a tarefa, facilitando o processo de desenvolvimento da criança. Segundo, Souza (2021), as pessoas que têm dificuldade de aprendizagem usam estratégias como por exemplo: brincadeiras, jogos ou até mesmo músicas para memorizar o tema em questão.

O trabalho evidencia que o lúdico e as brincadeira desenvolvidas no contexto escolar tem proposito e é benéfico para as crianças e não deve ser entendida como uma atividade sem propósito, desnecessária, ou apenas como uma atividade que entretém e dá prazer à criança. O jogo, o brinquedo e a brincadeira possuem uma dimensão de troca, de criação, de conquista, e não devem ser entendidos como sinônimos, cada um tem a sua própria especificidade.

Nesse sentido, nota-se que a polarização do mundo feita pelas organizações de educação é muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho, e de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade, veem a brincadeira e aprendizagem, muitas vezes, ações opostas, com diferentes finalidades e que

nunca podem ocupar o mesmo espaço (Jorge 2006)

Neste contexto, esse tipo de aprendizagem serve como ferramenta de linguagem e imaginário onde proporciona expressões de habilidades espontâneas e naturais que a criança pode adquirir e se transformar de acordo com a metodologia empregada pelo pedagogo, sendo uma prática educativa que promove e oportuniza constantemente novos aprendizados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Associando os parâmetros utilizados para a abordagem, foi necessário triangular e comparar diversos trabalhos já desenvolvidos para a formação de mais uma amostra do que de fato a ludicidade pode fazer na vida das crianças. Nesse sentido faz-se necessário uma leitura branda do artigo em questão para melhor compreender os aspectos aqui trazidos.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem-sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa porque desenvolve as capacidades de atenção, memória, percepção, sentimentos, sensações e todos os aspectos básicos referentes e necessários à aprendizagem (Santos *et al* 2020).

Um ponto relevante que faz diferença nas escolas seja pública ou privada é a utilização das práticas educativas utilizadas

pelo professor é por meio delas que o docente consegue desenvolver um bom desempenho do seu aluno. Um exemplo dessas práticas são as literaturas infantis como fonte de aprendizagem significativa, uma história bem contada faz com que a criança aflore sua imaginação e aprenda mais rápido sobre determinados assuntos.

Segundo o autor Trevezani et al (2021) “ O lúdico é extremamente importante para a aprendizagem das crianças, além de sua grande contribuição para a prática pedagógica do professor, é através de brincadeiras e jogos que as crianças vivenciam suas emoções”. Analisando essa afirmativa do autor, se faz necessário que o professor crie um ambiente favorável e dinâmico de aprendizagem para que a criança se sinta pertencente a esse espaço

É importante enfatizar que a educação de crianças passa por um processo complexo constituído de fases evolutivas, cujo desenvolvimento deverá ser acompanhado por pais e professores que tenham conhecimento e competência técnica para educar socializar, e inseri-las no mundo do conhecimento de forma adequada as diferentes fases de desenvolvimento privilegiando interesses, curiosidades, imaginação, características indispensáveis ao seu desenvolvimento integral , assim refletiremos o sobre o que dizem os autores sobre prática docente e ludicidade (Oliveira; Sousa Santos; 2024)

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem precisa ter maior visibilidade,

principalmente quando trata-se de crianças e a adoção dessas práticas interligada com o lúdico que facilita e tem maior eficácia, visto que, além de promover a construção significativa de saberes na vida dos educandos transforma a vida dos profissionais e ganham estímulo para melhorar a performance na sala de aula através da percepção de resultados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização do estudo abordado por meio de outros estudos semelhantes, foi possível verificar o quão é importante inserir o ensino lúdico nas escolas, tal método possibilita e estimula o prazer de brincar nas crianças e consequentemente melhora a aprendizagem de forma prática e saudável.

Nesse sentido, buscou-se analisar o papel da ludicidade na educação infantil e sua aplicação no processo de aprendizagem das crianças nas escolas. A ludicidade é um meio em que torna as aulas mais proveitosas, fazendo com que os alunos sejam mais participativos e faça com que acelere o processo de aprendizagem.

No entanto, além das escolas ainda precisarem de estrutura para que seja feito o ensino lúdico, muitos profissionais ainda precisam se capacitar para a aplicação desse método, ou seja, é necessária uma graduação no ramo de aprendizagem para a utilização de tais práticas. Contudo, os profissionais que conseguem exercer a prática desse ensino

captam melhor a interação dos alunos melhorando a desenvoltura dos alunos.

Concomitante a isso, segundo Delvalle, *et al.*, (2021). O ensino lúdico estimula a criança desde cedo a aumentar suas condições físicas e promover capacidade de encontrar caminhos para aprender de uma forma mais rápida e adequada, além de criar um adolescente com mais eficiência no decorrer de sua vida.

Diante dessa temática, vale ressaltar que o emprego desse recurso nas escolas é indispensável para melhor aprendizagem dos alunos, pois na busca de melhor entender o assunto em questão foi possível observar que há uma escassez nos processos lúdicos Texeira (2022). Desse modo compreende-se que este artigo irá contribuir na aprimoração das leituras sobre o ensino lúdico que aqui foram abordadas.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Kelly Sousa et al. O PODER TRANSFORMADOR DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DAS BRINCADEIRAS ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES. Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 4, n. 16, p. 656-670, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22472>. Acesso em: 03 de out.2025

BEZERRA, Marcos Antonio Araújo *et al.* A importância do lúdico nas aulas de educação

física no processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais. *Humanum Sciences*, v. 2, n. 1, p. 18-24, 2020. Disponível em: <https://sapientiae.com.br/index.php/humanum-sciences/article/view/CBPC2674-6654.2020.001.0003/48>. Acesso em: 02 de out. 2025.

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

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano. Núcleo de Cultura e Pesquisa do Brincar PUC-SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigo-jean-piaget-e-os-estudos.pdf>. Acesso em, v. 14, p. 20, 2014. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/artigo-jean-piaget-e-os-estudos.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2025.

CLEMENTE, Monique Inácio et al. A ludicidade na educação infantil: desafios e possibilidades para a prática docente. 2022. Disponível em: https://rii.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6128/6/TCC_MoniqueClemente.pdf. Acesso em: 03 de out. 2025.

CRUZ, Jarliene Patricio; PONTES, Joelma Campos Rodrigues; AIRES, Sibeles das Dores Ferreira. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, p. 13-60, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9749>. Acesso em: 02 de out. 2025.

CUNHA, Karina Miranda Machado Borges. O lúdico na educação inclusiva. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 28, p. 125-137, 2019. Disponível em: <https://www.faculdaadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/27/13>. Acesso em 02 de out. 2025.

DELVALLE, Evanildes Chiminacio et al. Desenvolvimento motor na educação infantil através da ludicidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 6, p. 1265-1277, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1507/655>. Acesso em: 30 de set. 2025

MELO SOUZA, Alexsandra Ricz. O lúdico no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual. *Revista Educação Continuada*, v. 3, n. 4, p. 23-32, 2021. Disponível em: <http://www.educont.periodikos.com.br/article/6109d940a953956088343152>. Acesso em: 02 de out. 2025.

FONTES, Isaura Santana; DA SILVA, Márcia Raimunda Jesus Moreira; DOS SANTOS, Katiele Ferreira. UMA RELEITURA COLABORATIVA SOBRE O CONCEITO DE LUDICIDADE. REVISTA EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS-ISSN 26755718, v. 1, n. 1, p. 155 a 170-155 a 170, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/10822>. Acesso em 01 de out. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez editora, 2017. Disponível: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=On02DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT23&dq=KISHIMOTO,+Tizuko+M.+Jogo,+brinquedo,+brincadeira+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o&ots=u9mNCdQr5u&sig=nn6zw5_qCVNH_Rw7v5jbS3-FvBY&redir_esc=y#v=onepage&q=KISHIMOTO%2C%20Tizuko%20M.%20Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false. Acesso em: 03 de out. 2025.

KRUGER, Karin Elizabeth; MOMESSO, Maria Regina. Jogar, aprender e ensinar sobre sexualidade com crianças deficientes intelectuais. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, v. 21, n. 12, p. 27050-27062, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2602/1822>. Acesso em: 02 de out. 2025.

MARTINS, Dayse Marinho; MATEUS, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio. A ludicidade na educação infantil em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caderno Pedagógico, v. 21, n. 7, p. e6215-e6215, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6215/4017>. Acesso em: 29 de set. 2025.

MARTINS, Euzilene Gomes; DA SILVA, Irlene Coelho Eloi; DE ARAÚJO, Elizabeth Lemos. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APRENDIZAGEM MAIS DINÂMICA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 7, p. 1559-1571, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14925/7726>. Acesso em: 30 de set.2025

MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. BRASIL. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcn_ei_vol1.pdf. Acesso em: 29 de set. 2025.

MINEIRO, Márcia. Ludicidade: conceitos, paradigmas e concepções no ensino superior. Revista Práxis Educacional, v. 20, n. 51, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792024000100146&script=sci_arttext. Acesso em: 30 de set.2025.

MIRANDA, Lilian Mendes; DE AZEVEDO, Gilson Xavier. O LÚDICO COMO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 10, n. 1, p. 394-408, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14914>. Acesso em: 02 de out. 2025.

MORAES, Giane Severino Correa; COELHO, Helda Gomes; DE AZEVEDO, Gilson Xavier. A importância do lúdico na educação infantil. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 96-125, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569>. Acesso em: 02 de out. 2025.

PAIS, Heloisa Mirian Vieira et al. A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o ensino fundamental. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 2, p. 1024-1035, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1071>. Acesso em 01 de out. 2025

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; NASCIMENTO, Rayssa Danyella Pires; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. O lúdico no processo de ensino e aprendizagem de matemática no atendimento educacional

especializado. ACTIO: Docência em Ciências, v. 7, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/15408/9172>. Acesso em: 01 de out. 2025.

RABELO, Elizeny Pereira et al. A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR COMO MEDIADOR LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 7, p. 2612-2622, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14960>. Acesso em: 02 de out. 2025.

ROLIM, Amanda Alencar Machado. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Revista de Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/440/7457>. Acesso em: 03 de out. 2025.

SANTOS MONTEIRO, Mayara; GONDO, Helen Regina Primo. O Ensino Lúdico Da Língua Portuguesa Nos Anos Iniciais: Uma Investigação Junto A Base Nacional Comum Curricular. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 4072-4092, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12168/5497>. Acesso em: 29 de set. 2025.

ALBUQUERQUE, Gabriela Fiúza Oliveira; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; CARVALHO, Valter Domingos Rezende. A concepção do brincar na Base Nacional Comum Curricular. Revista Multidebates, v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/115625747/197-libre.pdf?1717456235=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DA_Concepcao_Do_Brincar_Na_Base_Nacional. Acesso em: 15 de out. 2025

SANTOS PEREIRA, Maria de Fátima; DE LIMA, Ana Paula Timóteo; DOS SANTOS PEREIRA, Amanda Malena. A importância da ludicidade na educação infantil para o processo de ensino aprendizagem. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 82320-82329, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18915/15212>. Acesso em: 30 de set.2025

SANTUZZI, Ingrid Santos Souza; FERREIRA, Vanessa Aparecida Silva. Ludicidade na educação infantil. Faculdade Multivix, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/ludicidade-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2025.

SENE, Marlene Santana et al. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS. Revista

Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 11, p. 1483-1490, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3210/1292>. Acesso em: 30 de set.2025.

SILVA DÁRIO, Dário Vieira. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Sociedade em Debate, v. 4, n. 2, 2022. Disponível em: <https://sociedadeemdebate.com.br/index.php/sd/article/view/51/32>. Acesso em: 02 de out. 2025.

SILVA, Thalita Pereira; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Concepção de infância e ludicidade: um olhar sobre a proposta de atividades para a Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 6, n. 12, 2021. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7970/3640. Acesso em: 29 de set. 2025

SOUZA PORTO, Bernadete; DE TOLEDO PINTO, Georgia Albuquerque. A liberdade não tira férias: brincar livre, ludicidade e educação infantil. Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED, v. 2, n. 6, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/10109/6558>. Acesso em: 29 de set 2025.

SOUSA, Viviane. O LÚDICO NA FORMAÇÃO INFANTIL DA PESSOA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 49, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2691>. Acesso em: 02 de out. 2025.

SILVA, Thalita Pereira; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Concepção de infância e ludicidade: um olhar sobre a proposta de atividades para a Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 6, n. 12, 2021. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7970/3640. Acesso em: 15 de out. 2025

JORGE, Ana Soares. Ludicidade e educação infantil. Araçatuba: Fundação Educacional Araçatuba–Rev. Avesso do Avesso, v. 4, n. 04,

p. 74-99, 2006. Disponível em: https://feata.edu.br/downloads/revistas/avesso-doavesso/v4_artigo04_ludicidade.pdf. Acesso em: 15 de out. 2025

TREVEZANI, Eglieni et al. A importância da ludicidade na educação infantil: Revisão de literatura. Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 22, 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/804/584>. Acesso em: 15 de out. 2025

OLIVEIRA, Isabel Pereira; DE SOUSA SANTOS, Iracy. PRÁTICA DOCENTE E LUDICIDADE: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. LUMEN ET VIRTUS, v. 15, n. 43, p. 9465-9479, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/2617/3047>. Acesso em: 15 de out. 2025



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA REVISÃO DA LITERATURA

Carline Rodrigues dos Santos¹

Jessica Karolyne Lima Silva²

Gleide Selma Lima Ferreira³

Jonas dos Santos Lima⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a influência do ambiente familiar no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão sistemática da literatura, com seleção de estudos publicados entre 2020 e 2025. Foram considerados trabalhos com abordagem teórica e empírica que discutem práticas familiares relacionadas à leitura, escrita e estímulo à linguagem. Os resultados indicam que o envolvimento da família, por meio de ações como leitura compartilhada, escuta ativa e organização de rotinas, contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, favorecendo a autonomia e o desempenho escolar. A análise também revela que a parceria entre escola e família potencializa os processos de aprendizagem, tornando a alfabetização mais significativa e duradoura. Conclui-se que o ambiente familiar é um espaço essencial para a formação de leitores críticos e para o sucesso da alfabetização desde a infância.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; família; educação infantil; ambiente escolar.

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: rodriguescarlinerodriguesdossa@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: Karolynejessy@gmail.com

³ Prof. Esp. Gleide Selma Lima Ferreira Pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: prof.gleidefrm.edu.br

⁴ Jonas dos Santos Lima prof. Dr. da Faculdade Raimundo Marinho de Penedo-AL, e-mail prof.jonas@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos do ensino fundamental, o processo de alfabetização representa muito mais do que o simples domínio da leitura e da escrita, é uma etapa decisiva na formação intelectual e emocional da criança. Nesse percurso, a presença ativa da família não é apenas desejável, mas essencial. É dentro de casa, nas interações cotidianas, que surgem os primeiros contatos com a linguagem, os valores e os estímulos que despertam a curiosidade e moldam o interesse pelo aprender. Compreender como essa parceria entre família e escola se constrói é como montar um quebra-cabeça: cada peça revela uma dimensão importante do desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento (Souza e Cunha, 2024).

Se a família é o primeiro espaço onde a criança experimenta a linguagem e desenvolve vínculos que influenciam seu interesse pela aprendizagem, é na escola que esse processo ganha estrutura e intencionalidade. A alfabetização, nesse contexto, vai muito além de ensinar a criança a decodificar sons e letras. Trata-se de um caminho complexo, que envolve compreender a relação entre fonemas e grafemas, reconhecer os códigos da linguagem oral e escrita, e desenvolver autonomia para construir sentidos. É preciso que a criança aprenda a se expressar, interpretar e articular ideias com clareza

habilidades que se constroem com apoio, estímulo e tempo, tanto no ambiente escolar quanto familiar (Marquim *et al.*, 2024).

Apesar da importância da parceria entre escola e família no processo de alfabetização, é preciso reconhecer que nem todas as famílias se sentem preparadas ou incluídas nesse diálogo. Fatores como insegurança, falta de informação ou barreiras culturais podem dificultar essa aproximação. Cabe à escola, portanto, promover ações de escuta, acolhimento e valorização da diversidade, criando pontes que favoreçam a participação ativa das famílias. Quando há abertura e respeito mútuo, o ambiente escolar se torna mais acolhedor, e a aprendizagem da criança ganha força tanto na sala de aula quanto em casa (Theobald *et al.*, 2025).

Ademais, a afetividade é essencial na relação entre educador e criança. Estímulos que despertam o interesse e a motivação, aliados ao encorajamento contínuo, fortalecem o desenvolvimento infantil. Expressar emoções genuínas e valorizar os sentimentos contribui para a construção da autoestima e da segurança emocional. A literatura científica destaca a importância da sensibilidade do professor ao acolher a criança e conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Como ela passa grande parte do dia na escola, a concepção de educação adotada pelo educador impacta diretamente suas experiências e aprendizagens (Santos *et al.*, 2024).

Desta forma, este estudo delimita como objeto de investigação a relação entre o ambiente familiar e o processo de alfabetização, buscando compreender como práticas cotidianas, vínculos afetivos e interações familiares podem favorecer, ou dificultar, o desenvolvimento da leitura e da escrita. A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma o ambiente familiar contribui para o processo de alfabetização nos anos iniciais. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar práticas familiares que estimulam o letramento; compreender a importância da parceria entre família e escola; e refletir sobre o papel do educador na mediação entre esses dois espaços.

A escolha do tema se justifica pela crescente demanda por estratégias pedagógicas que considerem o contexto social e afetivo da criança, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim em constante diálogo com os ambientes nos quais ela está inserida. A questão central que norteia esta investigação é: como o ambiente familiar influencia o processo de alfabetização da criança nos anos iniciais do ensino fundamental? Para responder a essa problematização, optou-se por uma abordagem qualitativa, por meio de revisão sistemática da literatura, visando reunir e analisar contribuições teóricas que discutem a temática em profundidade. A escolha desse método se fundamenta na necessidade de compreender os

significados atribuídos às práticas familiares e escolares, valorizando a subjetividade e a complexidade das relações envolvidas.

Assim, a presente pesquisa estrutura-se da seguinte forma: na primeira seção, discute-se o conceito de alfabetização e letramento; na segunda, aborda-se o papel do ambiente escolar e familiar; na terceira, analisa-se a construção da autonomia leitora; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PROCESSO SOCIAL E COGNITIVO

A alfabetização é o processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever, desenvolvendo habilidades técnicas para decodificar e codificar o sistema alfabético. Por meio desse aprendizado, ela passa a reconhecer e compreender os símbolos da escrita, estabelecendo conexões entre letras e sons, etapa fundamental para a construção da autonomia no uso da linguagem escrita. Trata-se de uma fase inicial e formal da educação, que prepara o indivíduo para utilizar a linguagem de forma eficaz. Uma pessoa alfabetizada é aquela que compreende as regras do sistema de escrita e é capaz de ler, interpretar e produzir textos, competências indispensáveis para sua inserção e atuação na sociedade (Vieira e Lima, 2024).

Entretanto, o letramento complementa

a alfabetização ao envolver o uso da leitura e da escrita em situações reais do cotidiano. Vai além do domínio técnico, permitindo que a criança compreenda e produza textos com significado em diferentes contextos sociais. Ler um jornal, escrever um bilhete ou acompanhar uma receita são exemplos de práticas que desenvolvem essa habilidade. O letramento torna a linguagem escrita parte ativa da vida, preparando o indivíduo para interagir com o mundo de forma crítica e funcional (Cunha, 2025).

A alfabetização e o letramento, embora distintos, se complementam na formação das habilidades linguísticas. A alfabetização concentra-se no aprendizado das bases do sistema de escrita, como o reconhecimento das letras e a construção de palavras. Já o letramento amplia esse conhecimento ao inserir a leitura e a escrita em práticas sociais reais, tornando a linguagem escrita uma ferramenta de participação ativa na vida cotidiana. Ao unir esses dois processos, o ensino se torna mais significativo, permitindo que a criança não apenas aprenda a ler e escrever, mas também compreenda como essas habilidades se aplicam em diferentes contextos, fortalecendo sua autonomia e integração social (Hachimoto, 2024).

A integração entre alfabetização e letramento é essencial para que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também compreendam sua aplicação na vida cotidiana. Oliveira e Silva (2020) ressalta que a prática pedagógica deve ser planejada para tornar essas

competências significativas, promovendo uma formação que prepare os indivíduos para atuar de forma crítica e funcional na sociedade. Apesar da importância dessa abordagem, ainda há divergências entre educadores quanto à melhor forma de unir esses processos, especialmente em práticas que tratam a alfabetização de forma isolada.

Nesta perspectiva, na formação de educadores da educação infantil, é essencial cultivar uma postura reflexiva sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo a complexidade do desenvolvimento infantil. Santos e Almeida (2020) ressaltam que o educador deve atuar como mediador sensível, capaz de observar e escutar atentamente as crianças, respeitando suas singularidades e diferentes formas de aprender. Ao criar ambientes ricos em experiências, o professor favorece não apenas o cuidado, mas também a construção do conhecimento, preparando o terreno para processos como a alfabetização e o letramento, que exigem intencionalidade, escuta e vínculo com o universo da criança.

Todavia, as práticas pedagógicas na educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, que começam a se relacionar com o conhecimento, com os outros e consigo mesmas. Mais do que acolher, esse espaço deve oferecer experiências significativas, com o brincar como eixo central. Ao brincar, a criança

explora, expressa, resolve conflitos e aprende. Quando a linguagem escrita é inserida de forma lúdica e contextualizada, ela se torna parte das vivências infantis. Alfabetizar letrando é permitir que a criança aprenda a ler e escrever compreendendo o valor social da linguagem, desenvolvendo-se de forma integrada (Sousa, 2025).

O letramento enfrenta desafios como a desigualdade no acesso a materiais e práticas significativas de leitura e escrita. Magda Soares (2019) defende que essas práticas devem estar ligadas ao contexto social dos alunos, mas em muitas escolas públicas, especialmente nas periferias, faltam livros, bibliotecas e apoio pedagógico. Além disso, a relação entre fonemas e grafemas nem sempre é intuitiva, exigindo intervenção sistemática dos professores. Alfabetizar é mais que decodificar palavras, é garantir compreensão. Por isso, o papel do educador é essencial: acompanhar de perto, adaptar estratégias e tornar o letramento uma experiência viva e acessível.

3 O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A família representa o primeiro espaço de convivência e aprendizado da criança, sendo essencial para a formação de valores, hábitos e atitudes que ela levará para a escola

e, posteriormente, para a sociedade. Em um contexto onde os desafios educacionais são cada vez mais complexos, o envolvimento dos pais torna-se indispensável não apenas na construção da moral, mas também no estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento de bons hábitos. Por isso, é fundamental que haja uma parceria ativa entre família, escola e comunidade, criando uma rede de apoio que favoreça uma educação mais eficaz, inclusiva e significativa (Araújo, 2021).

A leitura e a escrita são fundamentais para o desenvolvimento da comunicação e do aprendizado das crianças. Enquanto a leitura amplia o vocabulário e permite a compreensão de informações, a escrita possibilita a expressão de ideias, estimula a criatividade e fortalece o pensamento crítico. Juntas, essas práticas desempenham um papel decisivo na formação intelectual e cidadã, além de contribuírem para o autoconhecimento e a construção de uma visão mais ampla do mundo. A escrita, em especial, revela-se uma ferramenta poderosa para explorar experiências pessoais e refletir sobre a realidade, sendo um processo que evoluiu ao longo da história como expressão humana essencial (Freitas, 2025).

A escola e a família são pilares complementares na formação da criança. Enquanto a escola foca no ensino e na construção do conhecimento, a família contribui com a socialização, os cuidados

básicos e o desenvolvimento emocional. A entrada da criança na escola exige adaptação, e por isso é essencial que haja parceria entre família e escola, com troca de informações e acolhimento mútuo. Essa colaboração fortalece a formação de hábitos, valores e vínculos que sustentam o crescimento integral da criança (Bastos, 2024).

Entretanto, a formação escolar contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a compreensão crítica da realidade, permitindo que os sujeitos reflitam sobre suas experiências e se tornem protagonistas de sua própria história. Ao interagir com diferentes contextos sociais, culturais e políticos, a escola exerce papel transformador, colaborando na construção da personalidade, dos valores e do caráter. É nesse ambiente que muitos indivíduos encontram oportunidades para mudar sua realidade social (Nascimento *et al.*, 2021).

Ao ingressar na escola, a criança não chega como uma folha em branco. Ela já carrega consigo saberes adquiridos no ambiente familiar, que servirão de alicerce para novas aprendizagens. Esses conhecimentos prévios são fundamentais, pois o processo educativo não ocorre de forma isolada. A aprendizagem se dá por meio da interação com o outro, em momentos de mediação e cooperação, que favorecem o desenvolvimento da maturidade e promovem uma formação integral mais ampla (Silva *et*

al., 2024).

Nesse processo, é essencial que escola e família atuem juntas, valorizando as vivências culturais do lar e promovendo práticas como a leitura compartilhada. Projetos simples, como o empréstimo de livros com registros feitos pelos familiares, fortalecem vínculos, ampliam repertórios e mostram que o hábito da leitura se constrói na troca entre espaços e experiências, guiado por escuta sensível e mediação qualificada (Uchôa *et al.*, 2025).

A leitura e a escrita na primeira infância são práticas que formam sujeitos críticos e participativos. Mais do que decodificar símbolos, envolvem expressão, construção de sentido e acesso à cultura. Belo (2024) destaca seu papel central na mediação do conhecimento em todas as áreas. Projetos como jornais escolares integram linguagem, arte e oralidade, permitindo que a criança produza conteúdo a partir de experiências reais. Com mediação sensível do educador, essas práticas promovem o letramento em uma perspectiva crítica, favorecendo o desenvolvimento integral e a inserção ativa no mundo letrado.

Nessa perspectiva, alfabetizar e letrar não se resume à apropriação técnica da leitura e da escrita, mas exige que o ensino dialogue com os saberes, a cultura e o cotidiano dos estudantes. Quando o processo é contextualizado, torna-se significativo,

prazeroso e capaz de fortalecer a construção da identidade. Cabe ao professor selecionar autores e textos que reflitam a realidade dos povos do campo, valorizando seus costumes, histórias e modos de vida. Ao se verem representados, os estudantes se reconhecem como protagonistas da aprendizagem, o que desperta o interesse e o pertencimento. Foi por meio dessa educação sensível e situada que eu, enquanto estudante da escola do campo, compreendi meu lugar, minha história e a importância de valorizar minhas raízes (Melo, 2025).

4 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA LEITORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil, voltada para crianças de zero a seis anos, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nesse período, a criança é estimulada por meio de atividades lúdicas, jogos, histórias em quadrinhos e experiências interativas que despertam a curiosidade e iniciam o processo de alfabetização.

Para que a autonomia leitora se desenvolva, é essencial que os direitos de aprendizagem e os campos de experiência sejam vivenciados de forma integrada, com planejamento de tempos, espaços, materiais e mediações que favoreçam a construção de

sentido. Ao ampliar o repertório de leituras e incentivar a escolha de obras significativas, a escola contribui para que a criança leia com criticidade, compreenda os discursos presentes nos textos e se reconheça como sujeito ativo no mundo letrado (Moraes e Gonçalves, 2022).

A criança, ao ingressar no mundo, passa a integrar um sistema social já estruturado, mas com comportamentos próprios que transformam os espaços à sua volta. Cabe aos adultos enxergá-la como protagonista de seu desenvolvimento e atentos aos seus sinais. A mediação da leitura na primeira infância, embora lúdica, é intencional e planejada. Cada ação do mediador busca conduzir a criança à construção de sentidos, favorecendo avanços na leitura e no pensamento crítico. Nada é feito ao acaso: o planejamento dos tempos, espaços e materiais é essencial para promover experiências significativas. Assim, desde cedo, a criança é estimulada a desenvolver autonomia e consciência leitora (Mendes, 2023).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, reforça o direito das crianças à leitura desde os primeiros anos, estruturando práticas pedagógicas por meio de campos de experiência, como “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Reconhece a leitura como atividade formativa, prazerosa e essencial ao desenvolvimento integral. Orienta que ela esteja presente de forma constante e diversificada na rotina escolar, com mediação

intencional do professor. Valoriza o ritmo de aprendizagem e os saberes prévios da criança, promovendo vínculos afetivos com os livros. Defende um ambiente acolhedor e um acervo literário acessível. Assim, a BNCC contribui para formar leitores críticos, sensíveis e criativos.

Todavia, o imaginário infantil é estimulado pelas narrativas, que encantam e contribuem para a formação integral da criança. O contato frequente com histórias favorece a ampliação do vocabulário, a compreensão de diferentes linguagens e o desenvolvimento da criatividade. Crianças que vivenciam essas experiências tendem a produzir com mais fluidez e interpretar com mais profundidade os conteúdos escolares. A leitura literária, nesse contexto, fortalece vínculos afetivos com o texto e desperta o prazer de ler. Ao planejar práticas intencionais, o educador potencializa a construção da autonomia leitora e forma sujeitos sensíveis e críticos (Santos *et al.*, 2022).

Sendo assim, o educador é peça-chave na construção da autonomia leitora, pois atua como mediador entre a criança e o universo da linguagem. Sua intencionalidade ao planejar experiências significativas garante que o ato de ler vá além da técnica. Ao reconhecer os saberes infantis e promover um ambiente acolhedor, ele desperta o prazer pela leitura. Assim, forma sujeitos críticos, criativos e conscientes (Domingos *et al.*, 2021).

5 METODOLOGIA

Este artigo configura-se como uma revisão sistemática de literatura, com abordagem exploratória e descritiva, conforme os princípios metodológicos estabelecidos por Gil (2008). A escolha por esse tipo de investigação se justifica pela necessidade de reunir e analisar produções acadêmicas que abordam a influência do ambiente familiar no processo de alfabetização, priorizando estudos que adotam pesquisa de campo como estratégia metodológica.

A coleta dos estudos foi realizada por meio de buscas em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico, SciELO e repositórios institucionais de universidades públicas brasileiras. Foram considerados apenas trabalhos publicados entre 2020 e 2025, com acesso público e conteúdo completo ou resumo expandido que permitisse avaliação metodológica.

A estratégia de busca envolveu o uso de descritores combinados com operadores booleanos, como: “ambiente familiar” AND “alfabetização” AND “pesquisa de campo” “família” AND “letramento” AND (“qualitativa” OR “quantitativa”)

Os critérios de inclusão abrangeram estudos que apresentassem coleta de dados

empíricos, abordagem qualitativa, quantitativa ou mista, e foco direto na relação entre ambiente familiar e alfabetização. Foram excluídos trabalhos teóricos sem coleta de dados, estudos com foco genérico em educação e aqueles que não detalham os procedimentos metodológicos.

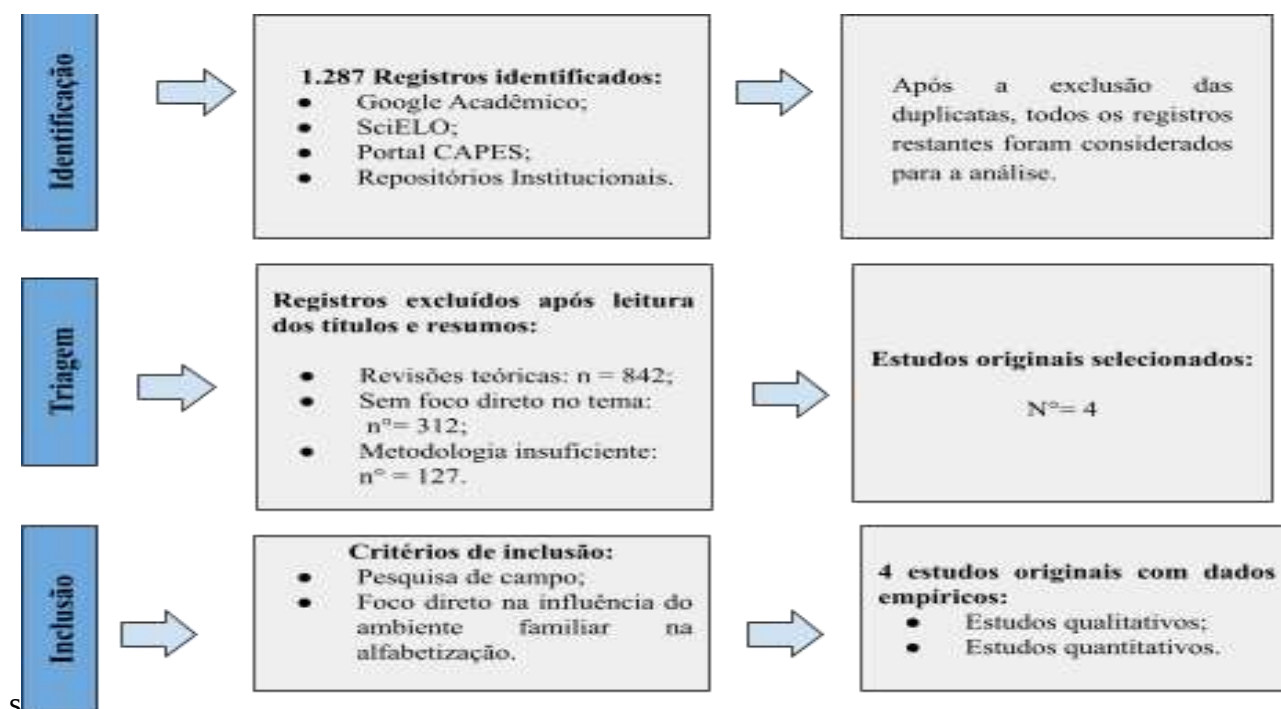
Após a triagem inicial e análise dos resumos, foram selecionados os estudos que atendiam integralmente aos critérios de inclusão definidos para esta pesquisa. Esses trabalhos foram organizados em um quadro síntese com quatro colunas, contendo as seguintes informações: título do estudo, tipo de pesquisa com autor(es) e ano de publicação, e os resultados contextualizados. A sistematização permitiu visualizar de forma clara e objetiva os delineamentos

metodológicos e os principais achados de cada investigação. Essa organização favoreceu a análise comparativa entre as abordagens adotadas, evidenciando como o ambiente familiar exerce influência direta e significativa no processo de alfabetização infantil.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

O processo de seleção dos estudos foi conduzido com base nos critérios previamente definidos, envolvendo etapas de identificação, triagem, avaliação de elegibilidade e inclusão final. Esse percurso está representado no Fluxograma PRISMA abaixo, que sintetiza de forma visual o caminho metodológico adotado na revisão:

Figura 1- Fluxograma PRISMA: Etapas da Seleção dos Estudos



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com base no processo de seleção descrito anteriormente, foram identificados estudos que atendem aos critérios definidos para esta pesquisa. A análise desses trabalhos reuniu evidências relevantes sobre a influência do ambiente familiar na alfabetização. Para facilitar a compreensão, elaborou-se uma

síntese em formato tabular. Nesse contexto, a Tabela 1 apresenta os principais objetivos, metodologias e resultados de cada estudo analisado. Essa organização permite visualizar comparativamente as contribuições de cada pesquisa.

Tabela 1 – Estudos que Relacionam Ambiente Familiar e Desenvolvimento da Alfabetização

Nº	Título do Estudo	Tipo de Pesquisa / Autor(es) / Ano	Resultados Contextualizados
1	O impacto do ambiente familiar no processo de aprendizagem .	Pesquisa de campo (Quali + Quanti), Cleusa Evangelista, UFU / 2025.	O estudo mostrou que crianças com rotinas familiares estruturadas, apoio emocional e incentivo à leitura têm melhor desempenho escolar, mais concentração e autonomia. A participação ativa dos responsáveis fortalece hábitos de estudo e a autoestima infantil.
2	A contribuição do papel da família no processo de alfabetização e letramento.	Pesquisa de campo (Quali + Quanti), Nakano, Marquim, Sandini, França, UNICENTRO-UFT / 2025.	A pesquisa mostrou que o envolvimento familiar na alfabetização, como leitura conjunta e apoio nas tarefas, favorece o desenvolvimento da escrita. Também fortalece os vínculos afetivos com a escola e cria um ambiente seguro e estimulante para aprender

3	A influência do ambiente familiar no desenvolvimento da linguagem na infância	Pesquisa de campo (Qualitativa), Lorençato, Athaides, Pereira, Barboza / UNIPAR / 2024.	Os autores identificaram que crianças expostas a estímulos verbais frequentes, como conversas espontâneas, contação de histórias e brincadeiras simbólicas, desenvolvem habilidades linguísticas mais elaboradas, como vocabulário ampliado, fluência verbal e capacidade de argumentação, o que favorece a alfabetização e o desempenho escolar.
4	A importância da família no processo de alfabetização: análise autobiográfica	Pesquisa de Campo (Qualitativa), Amanda Alexandre/ UNICAMP/ 2025.	A autora, em sua narrativa autobiográfica, ressalta a importância do apoio familiar na alfabetização. O papel da mãe foi decisivo, marcado por afeto, incentivo e presença constante. O acesso a livros e o ambiente estimulante contribuíram para seu desenvolvimento leitor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os estudos apresentados no quadro síntese, publicados entre os anos de 2020 e 2025, evidenciam que o ambiente familiar exerce papel decisivo no processo de alfabetização infantil. Essa constatação encontra respaldo na teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky (1934), que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura.

Vygotsky propôs que o aprendizado ocorra inicialmente no plano social, por meio da mediação de adultos mais experientes, e posteriormente é internalizado pela criança. Esse processo é descrito por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com apoio. Os dados dos estudos

analisados demonstram como essa mediação ocorre de forma concreta no ambiente familiar.

No estudo de Evangelista (2025), observa-se que crianças inseridas em ambientes familiares com rotinas estruturadas, apoio emocional e estímulo à leitura apresentam maior rendimento escolar e autonomia. Esses achados ilustram como a presença ativa dos responsáveis funciona como suporte na ZDP, permitindo avanços cognitivos que não ocorreriam de forma isolada.

A pesquisa de Nakano, Marquim, Sandini e França (2025) reforça essa perspectiva ao mostrar que o envolvimento dos familiares no processo de alfabetização, por meio da leitura compartilhada e do acompanhamento escolar, potencializa o desenvolvimento da linguagem escrita. Para Vygotsky, esse tipo de interação é essencial, pois a linguagem é o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo.

No estudo de Lorençato, Athaides, Pereira e Barboza (2024), os autores destacam que crianças que vivem em lares com estímulos verbais frequentes desenvolvem habilidades linguísticas mais complexas. Isso inclui vocabulário ampliado, fluência verbal e capacidade de argumentação, funções psicológicas superiores que, segundo Vygotsky, são construídas socialmente por meio da linguagem.

Por fim, o relato autobiográfico de Amanda Alexandre (2020) revela que o apoio afetivo da mãe, o acesso precoce a livros e o incentivo à leitura foram determinantes para sua alfabetização. Essa experiência pessoal reforça a ideia de que o ambiente familiar, quando permeado por vínculos afetivos e práticas culturais, atua como espaço privilegiado de mediação simbólica e emocional. Dessa forma, à luz da teoria vygotskiana, é possível afirmar que o ambiente familiar não apenas influencia, mas estrutura o processo de alfabetização. A presença de adultos mediadores, o uso da linguagem como ferramenta de interação e o vínculo afetivo são elementos que tornam o aprendizado possível, significativo e duradouro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu uma compreensão aprofundada sobre o papel da família no processo de alfabetização infantil, destacando como o ambiente doméstico pode influenciar diretamente o desenvolvimento das competências linguísticas nos primeiros anos de vida. Observou-se que práticas familiares pautadas no afeto, na escuta ativa e no incentivo à linguagem contribuem para tornar a alfabetização uma experiência mais significativa e prazerosa.

Além disso, os estudos consultados reforçam a relevância de uma atuação conjunta entre escola e família, evidenciando que essa parceria fortalece os vínculos educativos e amplia as possibilidades de aprendizagem. A alfabetização, nesse contexto, deixa de ser um processo restrito ao espaço escolar e passa a ser vivenciada de forma integrada, contínua e contextualizada.

Diante dos resultados, confirma-se a hipótese de que o ambiente familiar exerce influência direta na alfabetização, especialmente quando permeado por práticas afetivas e estímulos à leitura. A presença ativa dos responsáveis, aliada à mediação sensível dos educadores, revela-se essencial para a construção de leitores críticos, autônomos e conscientes.

Este estudo contribui para reforçar a importância da corresponsabilidade entre escola e família na formação de sujeitos leitores, destacando que a alfabetização é um processo coletivo, afetivo e social. Ao reconhecer o papel do ambiente familiar como espaço privilegiado de mediação simbólica, amplia-se a compreensão sobre os fatores que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem estratégias específicas de integração entre família e escola em contextos de vulnerabilidade social, considerando os desafios enfrentados por comunidades com

acesso limitado a recursos pedagógicos e culturais. Estudos que explorem práticas inovadoras de mediação, formação de educadores e políticas públicas voltadas à alfabetização podem enriquecer ainda mais o debate e contribuir para uma educação mais equitativa e transformadora.

8 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Aparecida. *A importância da interação da escola e família no processo de ensino-aprendizagem*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2021, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Editora Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA117_ID928_20062021195211.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

ALEXANDRE, Amanda. *A importância da família no processo de alfabetização: análise de uma narrativa autobiográfica*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/pf-alleaula/alexandre_amanda_tcc.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ALMEIDA, Camila Ferreira. *A leitura como instrumento de inclusão na alfabetização*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <<https://rosario.ufma.br/jspui/handle/123456789/7756>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ALMEIDA, Camila Ferreira de; NASCIMENTO, João Paulo. *A família como agente de apoio na alfabetização*. *Portal Epitaya*, v. 2, n. 1, p. 1–12, 2023. Disponível em: <<https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/1043/897>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BASTOS, Dayana Virgínia Ribeiro. *A participação da família no processo da leitura: uma revisão da literatura*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34916>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BELO, E. M.; PEREIRA, S. M. J.; SILVA, B. H. F. da; MALTA, D. P. de L. N.; ANDRADE FILHO, M. A. S. de. *A importância da leitura na formação do indivíduo*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 5, p. 3942–3959, 2024. Disponível em:

<<https://cemipa.com.br/revistas/index.php/misoneira/article/view/97/87>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

COSTA, Renata de Oliveira; MENDES, Lucas Henrique. *A influência da família no processo de alfabetização: desafios e possibilidades*. *Revista Rease*, v. 3, n. 6, p. 1–14, 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3992/1549>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

DE SOUZA PEREIRA, Eliane; CUNHA, Fátima Cristina D. F. *Relato de experiência: a influência da família no processo de alfabetização*. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 4, n. 16, p. 761–776, 2024.

DOMINGOS, Girlane Paula; SANTOS, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Jéssica Cristina; NASCIMENTO, João Paulo. *A importância da leitura na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 6, p. 1–15, 2021. Disponível em:

<<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1423>>. Acesso em: 20 out. 2025.

EVANGELISTA, Cleusa Aparecida. *O impacto do ambiente familiar no processo de aprendizagem*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2025. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/46270/1/ImpactoAmbienteFamiliar.pdf>>.

Acesso em: 29 ago. 2025.

FREITAS, Fernanda Andrade Duarte de. *A contribuição do projeto de leitura e escrita na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: a participação familiar*. 2025.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia EaD) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Luís Gomes, 2025. Disponível em:

<<https://repositorio.ufrn.br/items/23133e3f-187e-41a7-b97f-bf090043d4d7>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HACHIMOTO, A. L. *Alfabetização e letramento na educação infantil: construindo caminhos para o saber. Epitaya E-Books*, v. 1, n. 61, p. 117–124, 2024. Disponível em:

<<https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/61>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

LORENÇATO, Leonardo Marcon; ATHAIDES, Maria Eduarda Sampaio; PEREIRA, Patricia Alves; BARBOZA, Ronaldo Pereira. *A influência do ambiente familiar no desenvolvimento da linguagem na infância a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Universidade Paranaense – UNIPAR, 2024. Disponível em:

<https://www.unipar.br/documentos/1400/A_influ%C3%Aancia_do_ambiente_familiar_no_developmento_da_linguagem.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MARQUIM, Kelly Tchiemi Nakano; SANDINI, Sabrina Plá; FRANÇA, Elaine Juliani de Freitas. *A contribuição do papel da família no processo de alfabetização e letramento das crianças. Revista FormAção*, União da Vitória, v. 2, n. 1, p. 1–15, 2025. Disponível em:

<<https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/9714>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MORAES, Ana Maria Ferreira de. *Práticas pedagógicas de incentivo à leitura nos primeiros anos da infância: análise da coleção “Iniciando o Aprender”*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Campus Hidrolândia. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3021>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

OLIVEIRA, L.; SILVA, M. *Práticas de alfabetização e letramento: uma abordagem integrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Jéssica de Oliveira; LIMA, Carla Patrícia. *A importância da família no processo de alfabetização*. *Revista Amazônicas*, v. 11, n. 1, p. 1–15, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/7751/4869>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SANTOS, Lúcia; ALMEIDA, Roberto. *Formação docente e suas implicações na alfabetização*. *Educação e Pesquisa*, 2020.

SANTOS, Renata de Oliveira. *A importância da leitura literária na formação de leitores*. *Revista Rease*, v. 3, n. 4, p. 1–12, 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1423/619>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Ana Paula. *Alfabetização e letramento na prática docente: reflexões contemporâneas*. São Paulo: Aya Editora, 2022. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L186C15.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Jéssica de Oliveira. *A leitura como prática transformadora na infância: uma abordagem interdisciplinar*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/f9277c28-e66a-4628-ac9d-f4dac4da37fb/content>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Maria Aparecida da; SANTOS, Ana Paula dos. *A contribuição do papel da família no processo de alfabetização e letramento das crianças*. *Revista Formação*, v. 9, n. 2, p. 1–18, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/9714/6967>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Tainá de Oliveira; COSTA, Juliana Mendes. *A influência da família no processo de alfabetização: uma análise crítica*. *Revista Oikos*, v. 34, n. 1, p. 1, 2025. Acesso em: 29 ago. 2025.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Acesso em: 29 ago. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 23. ed. São Paulo: Contexto, 2019. Acesso em: 29 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Acesso em: 29 ago. 2025.



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

**O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO
FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar para o fazer pedagógico dos professores da EMEB
Santa Luzia, Penedo/Alagoas**

Beatriz Santos Silva¹

Vitor Igor Pedro Jessé²

Maria Lúcia Pereira Silva Lima³

Jonas dos Santos Lima⁴

RESUMO

Esse estudo tem como foco a educação inclusiva, especificamente, sobre o papel do professor para que ela aconteça de forma significativa. O objetivo geral dessa pesquisa compreende analisar o impacto da educação inclusiva na promoção dos direitos dos alunos que portam algum tipo de deficiência. A hipótese dessa pesquisa é de que por meio da capacitação contínua; uso de tecnologias; atividades acolhedoras e colaborativas, o docente pode promover a efetivação da educação inclusiva. Essa pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica, quali-quantitativa com ênfase em realizar uma descrição de como o docente pode promover a efetivação da educação inclusiva, especificamente, na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). E para a coleta de dados, também foi realizada a aplicação de um questionário na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). Portanto, respondendo a problemática desse artigo, o docente pode promover a efetivação da educação inclusiva na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) por meio de palestras com os alunos e conscientização para que os alunos neurodivergentes venham ter mais acolhimento em sala e na escola; por meio do aprimoramento pessoal com os cursos de formação continuada voltada para educação inclusiva; realizar projetos de inclusão; e abordando temas como inclusão, neurodiversidade e estratégias de ensino diferenciadas.

Palavras-chave:autismo; educação especial; inclusão.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM. E-mail: biasantana41439@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM. E-mail: vitorigor2017@gmail.com

³ Prof.^a Ma. Docente do curso de Pedagogia da FRM. E-mail: lucia82@gmail.com

⁴ Prof. Dr. Jonas dos Santos Lima – docente da Faculdade Raimundo Marinho de Penedo. E-mail: jonas@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma medida de natureza educacional que tem como finalidade garantir a todos os discentes o direito à educação, independentemente de quaisquer diferenças. Nesse cenário, pode-se afirmar que essa modalidade de educação promove a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, inclusive, àqueles que apresentam algum tipo de deficiência. No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o direito à educação e uma escolarização digna para todos passou a ser uma preocupação de diversas nações, colaborando para que a inclusão passasse a obter maior protagonismo no âmbito escolar (Gonçalves, 2023).

No âmbito nacional, legislações e Políticas Públicas são implementadas em conjunto como forma de promover a educação inclusiva. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Política Nacional de Educação Especial (2008); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência; a Lei nº 12.764, de 2012, são alguns dos marcos legais e Políticas Públicas direcionadas para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

O objetivo geral dessa pesquisa compreende analisar o impacto da educação inclusiva na promoção dos direitos dos alunos neurodivergentes. Nesse escopo, os objetivos específicos do estudo

compreendem: identificar o papel do professor na educação inclusiva de acordo com a legislação brasileira; descrever os desafios enfrentados pelos docentes em face da promoção da educação inclusiva, e analisar mecanismos de promoção da educação inclusiva na EMEB Santa Luzia.

Essa temática é atual e de expressiva relevância acadêmica. Nesse contexto, essa pesquisa se justifica diante da importância de criar medidas de promoção da educação inclusiva em todo o âmbito nacional como forma de garantir a consolidação de uma sociedade igualitária para todos os indivíduos.

A problemática que se busca investigar nessa pesquisa é norteadada por meio da indagação a seguir: Quais os desafios enfrentados pelos docentes e como promover a efetivação da educação inclusiva na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB)? A hipótese dessa pesquisa é de que a ausência da capacitação contínua; a falta de recursos adequados, a dificuldade para lidar com alunos neurodivergentes impedem a efetivação da educação inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.10 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O conjunto de normas que disciplinam a implementação da inclusão no sistema educacional brasileiro é amplo e precisa ser referenciado neste trabalho. Bem como o papel

do professor para cumprir essas normas. Para tanto, preliminarmente, é essencial mencionar a Constituição da República Federativa do Brasil.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88) apresenta diversos dispositivos sobre a implementação da educação em nível nacional. Em seu artigo 205, a CF/88 determina que a educação é um direito de todas as pessoas, e deve ser promovida e incentivada de forma colaborativa com toda a sociedade, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No artigo 208, inciso III, a CF/88 prossegue determinando que o dever do Estado deverá ser efetivado por meio do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Por meio da CF/88, outras normas foram criadas para efetivar a promoção da educação inclusive, Políticas Públicas foram criadas para essa finalidade. Outro exemplo de legislação que disciplina a inclusão das pessoas com deficiência é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O artigo 8º, da Lei nº 13.146/2015, prevê:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com

prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, Lei nº 13.146, 2015).

O dispositivo 8º menciona que é dever do Estado assegurar diversos direitos à pessoa com deficiência, dentre eles, o direito à educação. Nesse mesmo sentido, a Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe a partir do seu artigo 58, o Capítulo V, que menciona a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços

especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...] (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

A educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, no ensino regular, e tem como enfoque os discentes que apresentam qualquer tipo de deficiência. No mesmo dispositivo da LDB, artigo 58, é previsto que deverá existir serviços de apoio especializado quando for necessário.

O apoio especializado é essencial para lidar com alunos que apresentam necessidades específicas condizentes com sua deficiência. O artigo 59, da LDB, ressalta a necessidade dos sistemas de ensino em assegurar aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às necessidades dos alunos. Somado a isso, também deverão ser assegurados professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, assim como docentes qualificados para integrar os alunos deficientes nas classes comuns (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

Observa-se que é assegurada a pessoa com deficiência leis que garantem a acessibilidade, a educação, o trabalho, o lazer, além de outros direitos como auxílios financeiros para que esses indivíduos e suas

famílias possam viver com dignidade. Apesar de inúmeras normas prevendo esses direitos, é notório que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

No âmbito educacional, é aconselhado que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de modo funcional e prático, para o atendimento de alunos que manifestam algum tipo de deficiência que comprometam o “funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, e também é vital organizar e estruturar o ambiente de modo que fique acessível a todos os discentes.” (Leite, 2020, p. 2). Adaptar a estrutura educacional, bem como aprimorar os currículos dos docentes é fundamental em uma sociedade em que, cada vez, as escolas recebem pessoas com algum tipo de deficiência.

No contexto escolar, a educação inclusiva dá-se por meio da “participação efetiva de todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção, em qualquer atividade que for proposta pela escola” (Silveira, Santos, Stasczak, 2021, p. 2), uma vez que a instituição de ensino deve promover o desenvolvimento integral dos alunos, independentemente, das particularidades de cada um.

A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a importância da formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. O documento defende que a qualificação docente é essencial para que a educação inclusiva seja eficaz. Então, um dos

papeis do professor é buscar constantemente essa formação para seja capaz de se adequar as novas demandas educacionais vindas da educação especial.

Acerca do papel do professor diante de alunos neurodivergentes, o autor Vigotski (2022, p. 91) destaca “A tarefa consiste em vincular a pedagogia da criança com defeito (...) aos princípios e métodos gerais da educação social e em encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal.”.

A formação dos professores para lidar com alunos que expressam necessidades especiais é fundamental, uma vez que eles são responsáveis pela inclusão dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de qualquer característica do discente. Nesse entorno, Mantoan (2003, p. 15) comenta que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.”. Com isso, a inclusão corresponde a uma alteração na perspectiva educacional, haja vista que não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os outros.

Por último, com base na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, da qual Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no que concerne ao atendimento educacional especializado, os professores têm como função adotar práticas pedagógicas

inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada. Além disso, incumbe ao poder público implementar a “formação e disponibilização de docentes para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.” (Brasil, Lei nº 13.146/2015, online).

2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES EM FACE DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, serão abordados alguns desafios que o professor da educação especial precisa enfrentar para que a educação inclusiva, de fato, aconteça. Dessa forma é essencial salientar que os docentes precisam lidar com diversos desafios para implementar ações de inclusão dentro do âmbito escolar, uma vez que para isso é necessário a formação contínua, personalização do ensino, uso de recursos tecnológicos, condutas acolhedoras e parceria com as famílias.

A formação continuada consiste em um processo de aprendizagem realizado após a formação inicial, com o propósito de aperfeiçoamento de técnicas e habilidades em favor da efetivação da aprendizagem para todos os alunos, inclusive, os alunos com necessidades especiais. Diante disso, a autora Mantoan (2003, p. 24) comenta que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores

aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”.

Vale salientar que “o uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.” (Mantoan, 2003, p. 22), são essenciais para a promoção da educação inclusiva.

Ainda sobre os desafios enfrentados pelo docente para a promoção da educação inclusiva, ressalta-se que são diversos. Um dos obstáculos existentes é a necessidade de haver o desenvolvimento de uma educação de qualidade com foco em práticas pedagógicas abrangentes. Ademais, esses desafios podem ser entendidos como barreiras que limitam a participação efetiva e completa desses alunos na sociedade (Seabra *et al.*, 2024, p. 13).

Condutas acolhedoras e o suporte da família são recursos fundamentais para a promoção da inclusão do aluno com deficiência e, conseqüentemente, para a superação dos desafios presentes no processo de inclusão de discentes com necessidades especiais. Ainda sobre as ferramentas de combate dos desafios que permeiam a educação especial, destacam-se “ações interprofissionais, envolvendo educadores, tecnólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, têm sido destacadas como práticas de sucesso na implementação de políticas de inclusão.” (Galasso; Poloni, 2025, p. 10).

3 METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, quali-quantitativa com ênfase em realizar uma descrição de como o docente pode promover a efetivação da educação inclusiva, especificamente, na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). Para isso, foram analisados artigos científicos atuais, dos últimos 5 anos (2020 a 2025) selecionados na base de dados Scielo e Google Acadêmico, utilizando os descritores: “educação inclusiva” e “papel do professor na educação inclusiva”.

Para a coleta de dados, também foi realizada a aplicação de um questionário na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). O questionário é composto por 12 perguntas, das quais questionam, respectivamente, a formação acadêmica do entrevistado; a profissão atual; o tempo de atuação na educação especial; a existência de curso especializado para o docente atuar com discentes neurodivergentes; se o docente conhece a legislação da educação especial; se a instituição de ensino selecionada disponibiliza educação continuada para lidar com os alunos neurodivergentes; em que espaço de tempo eles realizaram a formação; quais as dificuldades enfrentadas para lidar com os alunos neurodivergentes; se recebe apoio da gestora da instituição; recursos pedagógicos usados; como o docente avalia a atuação da família nos casos da educação dos alunos neurodivergentes; e quais ações

poderiam melhorar a promoção da inclusão escolar.

Bastos (*et al.*, 2023) destacam que a aplicação de questionário é uma medida comum para a realização de uma coleta de dados para uma pesquisa mista. O questionário compreende um conjunto de perguntas que seguem uma sequência lógica, com o propósito de medir ou descrever variáveis e circunstâncias. Em virtude disso, esse foi o mecanismo selecionado para a realização da coleta de dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), bem como por meio da análise dos artigos científicos dos últimos 5 anos (2020 a 2025) selecionados na base de dados Scielo e Google Acadêmico de acordo com a temática proposta.

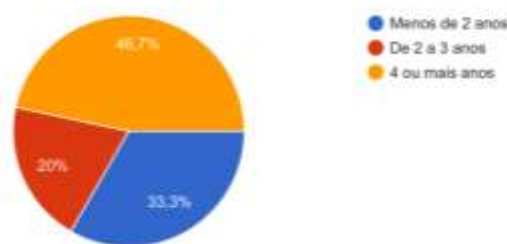
A primeira pergunta questionou a função que o entrevistado exerce na Educação Especial. Cerca de 15 pessoas participaram do questionário, sendo, em sua maioria, professor mediador (80%), seguido de profissional de apoio (20%) conforme questionário.

O professor mediador pode ser entendido como o docente que norteia o discente no processo de aprendizagem; enquanto o profissional de apoio “auxilia na rotina de vida diária dos estudantes, de modo

que seja facilitada a participação dos alunos com necessidades especiais.” (Ziliotto; Burchert, 2020, p. 1).

Com relação ao tempo que esses profissionais atuam como professor mediador, e como profissional, a maioria possui mais de 4 anos (46,7); seguido daqueles que possuem menos de 2 anos (33,3%), e daqueles que possuem entre 2 e 3 anos (20%) conforme observado na Figura 1:

Gráfico 1 – Quanto tempo você atua nessa modalidade?



Fonte: Autores (2025)

A experiência na educação especial é um componente essencial para que os discentes tenham acesso a aulas de qualidade. Nesse sentido, “é fundamental a participação de profissional com qualificação específica, uma vez que o processo educativo deve ser realizado tendo em vista os aspectos essenciais para a promoção da qualidade de vida da criança.” (Esper *et al.*, 2022, p. 2).

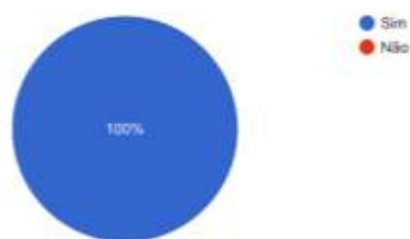
A questão da qualificação profissional é um ponto inquestionável no que concerne à relevância para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam alguma necessidade específica. Nesse escopo, também foi avaliada a formação

acadêmica dos entrevistados. Alguns entrevistados apresentavam graduação e/ou pós-graduação, enquanto outros eram pedagogos, além de outras formações.

A participação dos entrevistados em cursos, formações ou capacitações sobre Educação Inclusiva também foi questionada, tendo em vista o crescimento do índice de alunos especiais nas escolas públicas e privadas no Brasil. Nesse sentido, “entre 2015 e 2020, houve um incremento médio de 12% ao ano na matrícula de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas do país.” (Pinho *et al.*, 2024, p. 4).

Com relação aos entrevistados, todos eles já participaram de cursos, formações ou capacitações sobre Educação Inclusiva. Esse resultado é esperado, uma vez que o número de discentes com alguma deficiência tem apresentado uma expressiva elevação ano após anos conforme o autor Pinho (et al., 2024) mencionada em seu artigo, e vale ressaltar que essa informação tem como base o Ministério da Educação (MEC).

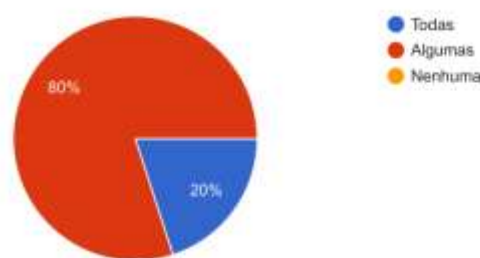
Gráfico 2 – Você já participou de cursos, formações ou capacitações sobre Educação Inclusiva?



Fonte: Autores (2025)

A formação continuada dos professores é fundamental para o aprimoramento técnico dos profissionais no que concerne aos alunos com necessidades especiais. A pergunta 5 questionou se os entrevistados conhecem alguma legislação da Educação Especial.

Gráfico 3 – Você conhece a legislação da Educação Especial?



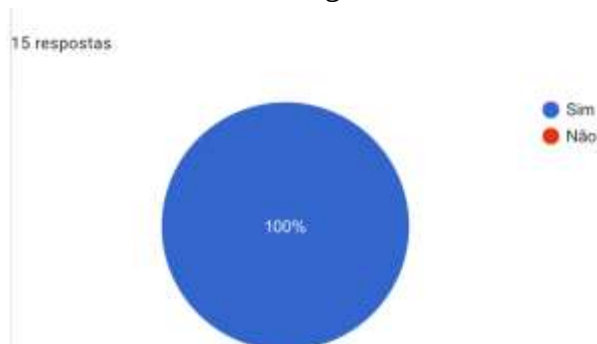
Fonte: Autores (2025)

Então, conforme o gráfico, (80%) deles afirmaram que conhecem algumas leis, enquanto (20%) conhece todas. E nenhum afirmou que desconhece a legislação da Educação Especial. Esse resultado demonstra que, cada vez mais, as pessoas estão tomando conhecimento das leis que gerenciam os direitos das pessoas com deficiência.

Outro questionamento levantado foi se escola em que o profissional atua, juntamente com a Secretária Municipal de Educação (SEMED), disponibilizam formação continuada para trabalhar as especificidades dos alunos neurodivergentes. Sendo que a formação continuada é uma ferramenta importante para a promoção do constante aprimoramento do conhecimento e das técnicas usadas pelos docentes para estimular

a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Gráfico 4 – A sua escola, juntamente com a SEMED, disponibiliza formação continuada para trabalhar as especificidades dos alunos neurodivergentes?



Fonte: Autores (2025)

Na Figura 4, observa-se que todos os entrevistados afirmaram que a escola, em conjunto com a Secretária Municipal de Educação disponibiliza formação continuada para trabalhar as especificidades dos alunos neurodivergentes. Essa medida é fundamental

para que professores, cada vez mais qualificados, administrem o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Os entrevistados também foram questionados sobre a disponibilização da formação continuada para trabalhar as especificidades dos alunos neurodivergentes, os entrevistados destacam que ela ocorre de forma mensal, em diferentes espaços de tempo, e que variam de acordo o evento em questão. Dessa forma, esse processo ocorre algumas vezes ao ano, variando a cada semestre.

Questionados sobre quais as dificuldades e desafios para trabalhar com as crianças neurodivergentes, os 15 entrevistados apresentaram diversas respostas, das quais foram organizadas seguindo a ordem:

Quadro 1 – Dificuldades e desafios para trabalhar com as crianças neurodivergentes.

Dificuldades e desafios apontados	Número de entrevistados que apontaram tais dificuldades e desafios
Trabalhar com crianças neurodivergente não verbal	6
Adaptação pessoal e curricular	4
Rotina e sensibilidade	2
Salas de aula lotadas	11
Apoio de alguns profissionais	8
Ausência e apoio das famílias	12
Resistência dos alunos no processo de aprendizagem	9
Atender 10 crianças de uma só vez na sala de recursos	5
Adaptabilidade do professor diante das necessidades do discente e a compreensão das especificidades de cada criança e suas particularidades	9
Falta de materiais pedagógicos e locais adequados	11
Garantir uma educação inclusiva de qualidade	6
Conquistar os alunos até adquirir afinidade e continuar com o trabalho	8
Ausência de uma equipe multidisciplinar capacitada	9

Fonte: Autores (2025).

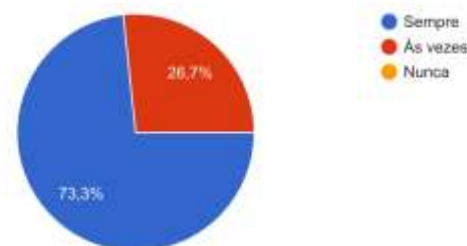
Nesse norte, a implementação da inclusão escolar enfrenta diversos obstáculos no cotidiano educacional, que vão desde questões estruturais e pedagógicas até questões relacionados à formação dos profissionais da educação.” (Matos, 2024. p. 4). Os professores precisam ser capacitados para lidar com as adversidades apresentadas pelos indivíduos com deficiência: a inclusão escolar exige que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e adaptar suas práticas pedagógicas (Matos, 2024).

Para superação dos desafios, é necessário que tanto os profissionais da educação, como a família, e toda a comunidade participem do processo de inclusão do aluno portador de alguma deficiência, isso porque a “construção de um ambiente educacional equitativo apresenta desafios que vão desde uma mudança de mentalidade e práticas por parte dos educadores, famílias e comunidade escolar, até a adaptação curricular para atender às necessidades de cada aluno.” (Dourado; Cruz; Aquino, 2024, p. 3).

Com relação ao apoio da equipe gestora da escola para atuar na Educação Especial, (73,3%) afirma que sempre recebe apoio, enquanto (26,7%), conforme a figura 7, afirma que o apoio somente ocorre às vezes, e nem sempre. Vale lembrar que para a inclusão ser efetiva, é necessário um esforço conjunto entre gestores, professores, familiares e toda a

comunidade escolar (Dourado; Cruz; Aquino, 2024, p. 3).

Gráfico 5 – Você recebe apoio da equipe gestora da escola para atuar na Educação Especial?



Fonte: Autores (2025)

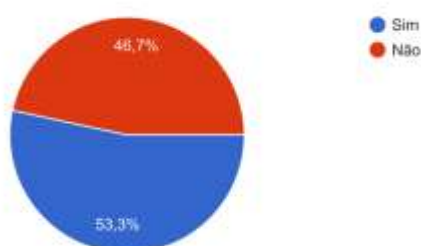
A pergunta 10 questionou quais recursos pedagógicos e materiais você costuma utilizar no trabalho com crianças neurodivergentes. Sendo eles: lúdico com material reciclado; atividades adaptadas, lúdica, jogos educativos; recursos didáticos, disponibilizado pela a escola e construído.; elaboração de mapas mentais e mini maquetes, pois facilita a aprendizagem dos alunos; atividades com recursos pedagógicos; jogos que desenvolvem a função cognitiva; atividades curtas e diversificadas; momentos de pausa; refúgios sensoriais (cantinhos tranquilos); uso de reforço positivo (elogios e recompensas simbólicas); trabalho em duplas ou pequenos grupos; e atividades adaptadas impressas, jogos.

Entre os recursos lúdicos mais usados, ressaltam-se o uso de jogos, e outros tipos de recursos lúdicos pelos professores. “Os recursos lúdicos permitem a construção do

vínculo entre aluno/professor/conhecimento.”

(Sá; Souza, 2025, p. 4).São os jogos e as brincadeiras, que promovem o aprendizado, e fortalece o vínculo entre os alunos, e os professores.

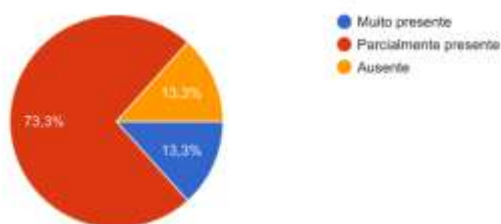
Gráfico 6 – Você considera que o tempo destinado ao planejamento pedagógico é suficiente?



Fonte: Autores (2025)

Na figura 8, observa-se os resultados sobre a visão dos professores quanto ao tempo destinado ao planejamento pedagógico, sendo que (53,3%) consideram o tempo suficiente, e (46,7%) consideram o tempo insuficiente. Sobre a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos neurodivergentes, a figura 9 mostra que (73,3%) dos entrevistados destacam que a família participa parcialmente; sendo (13,3%) muito presente, e (13,3%) ausente.

Gráfico 7 – Como você avalia a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos neurodivergentes?



Fonte: Autores (2025)

Acerca da relevância da família para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, ressalta-se que essa instituição é de grande importância, pois a família pode ajudar o docente a identificar as necessidades dos alunos, bem como pode colaborar para a construção de soluções para as necessidades de acordo com cada indivíduo.

Sobre melhorias para garantir uma inclusão escolar mais efetiva e equitativa, os entrevistados apresentaram as seguintes soluções:

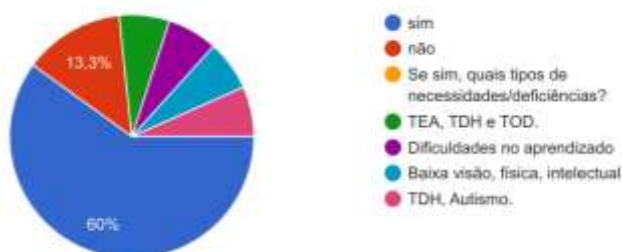
- Palestras com os alunos e conscientização para que os alunos neurodivergentes venham ter mais acolhimento em sala e na escola;
- Equipe multidisciplinar;
- Mais incentivos para os profissionais;
- Cursos de formação continuada voltada para educação inclusiva, deveriam ser estendidos aos professores regentes;
- Mais recursos pedagógicos;
- Ficar na formação de professores, adaptação ao ambiente físico, na valorização cultural e social com vídeos, áudios e atividades práticas e oferecer um ambiente estruturado onde o aluno se sinta bem;
- Projetos de inclusão;
- As escolas podem melhorar o atendimento às crianças neurodivergentes investindo em formação continuada para professores,

abordando temas como inclusão, neurodiversidade e estratégias de ensino diferenciadas.

Os entrevistados indicaram soluções para a promoção da inclusão de alunos com deficiência, destacando-se mais recursos pedagógicos, projetos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência e aprimoramento das habilidades dos professores por meio da formação continuada.

Na figura 10, estão organizados os dados sobre a existência de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas na turma que os entrevistados ministram. Cerca de (60%) dos entrevistados afirma que nas suas turmas possuem aluno com deficiência, sendo que alguns apresentam dificuldades no aprendizado, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e outros.

Gráfico 8– Você possui alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas na sua turma atual?



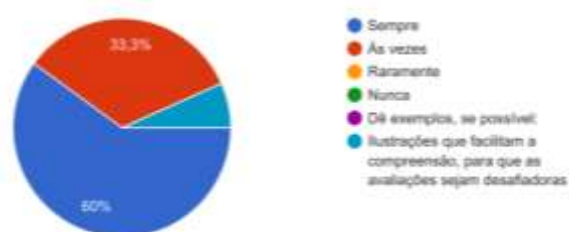
Fonte: Autores (2025)

Acerca das estratégias pedagógicas você utiliza para garantir a inclusão desses alunos, ressaltam-se:

Proposta que inclua todos os alunos para que ele se sinta incluso no seu meio escolar;

- Metodologias ativas: jogos;
- Promover a participação conjunta dos alunos nas atividades. Ser flexível e adaptável, observando as dificuldades para facilitar a compreensão;
- Adaptação curricular;
- Ser mais paciente, pensar em outra forma mais descontraída pra passar o conteúdo;
- Tendo dividir as turmas para um atendimento por etapa de aprendizagem;
- Uso de recursos pedagógicos adaptados.

Gráfico 9 – Você adapta atividades e avaliações para atender às necessidades desses alunos?



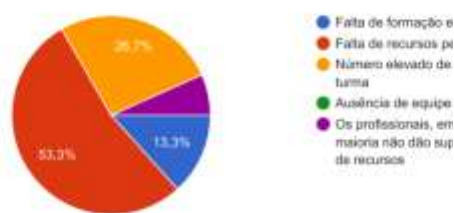
Fonte: Autores (2025)

No que concerne à adaptação das atividades e avaliações para atender às necessidades dos alunos, a Figura 11, aponta que em (60%) das vezes, o docente busca

adaptar a atividade para promover a inclusão e aprendizado do aluno com necessidades especiais. Sendo que (33,3%), afirma que às vezes faz isso.

Acerca da relação com os profissionais de apoio, como, por exemplo, Atendimento Educacional Especializado(AEE), cuidadores ou intérpretes de Libras, alguns entrevistados afirmam ter relação com esse pessoal, outros afirmam que seus alunos não participam da sala do AEE. De modo geral, a convivência é boa.

Gráfico 10 – Quais são os principais desafios que você enfrenta na prática da educação inclusiva



Fonte: Autores (2025)

Por último, foram questionados quais são os principais desafios que você enfrenta na prática da educação inclusiva. A maioria dos desafios, conforme mencionado anteriormente, é a falta de formação específica, ausência ou poucos recursos pedagógicos, número elevado de aluno, inexistência de equipe de apoio, e pouco suporte de outros profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese dessa pesquisa, é de que por meio da capacitação contínua; uso de

tecnologias; atividades acolhedoras e colaborativas, o docente pode promover a efetivação da educação inclusiva. Essa hipótese foi confirmada conforme os dados apresentados nos resultados, haja vista que os entrevistados mencionaram as seguintes soluções para a efetivação da educação inclusiva: proposta que inclua todos os alunos para que ele se sinta incluso no seu meio escolar; metodologias ativas: jogos; promover a participação conjunta dos alunos nas atividades. Ser flexível e adaptável, observando as dificuldades para facilitar a compreensão; adaptação curricular; ser mais paciente, pensar em outra forma mais descontraída pra passar o conteúdo; tento dividir as turmas para um atendimento por etapa de aprendizagem; uso de recursos pedagógicos adaptados.

Quanto objetivo geral dessa pesquisa, que é foi analisar o impacto da educação inclusiva na promoção dos direitos dos alunos que portam algum tipo de deficiência, destaca-se que a educação inclusiva apresenta diversos benefícios para os alunos com necessidades especiais, como a inclusão desses alunos no sistema de ensino e, conseqüentemente, a promoção do processo de ensino e aprendizagem, independentemente, de qualquer limitação.

Em relação aos objetivos específicos do estudo, alguns obstáculos enfrentados pelos professores para a implementação da educação inclusiva foram mencionados pelos entrevistados, como, por exemplo, trabalhar

com crianças neurodivergente não verbal; adaptação, rotina e sensibilidade; salas de aula muito lotadas; ausência de apoio dos pais e alguns profissionais; a cada ano os desafios são diferentes, mas geralmente a ausência da família é frequente; na maioria das vezes, os pais são os mais difíceis de lidar.

A resistência dos alunos também é um desafio; desafios nas necessidades de adaptações curriculares; dificuldade: os alunos comparecerem na sala de recursos; desafios: conseguir atender 10 crianças de uma só vez; dificuldade em compreender as especificidades de cada criança garantir uma educação inclusiva de qualidade; lidar com os alunos até adquirir afinidade e continuar com o trabalho; dificuldade no comportamento, e falta de locais adequados e faltas de recursos para as aulas. Nesse contexto, a função do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos portadores de deficiência é garantir a aprendizagem e inclusão de todos os alunos. Para isso, ele deve usar mecanismos lúdicos para a promoção da educação inclusiva na (EMEB).

Portanto, respondendo a problemática desse artigo, foi visto que os desafios encontrados pelos professores para atuar na educação inclusiva são vários e complexos, porém, os docentes podem promover a efetivação da educação inclusiva na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) por meio da reivindicação de formação continuada específica; estreitamento dos laços entre família e escola; atuação eficaz de uma equipe

multifuncional; rever a questão da quantidade de alunos atendidos na sala de recursos; promover o acolhimento em sala e na escola por meio do aprimoramento pessoal; realizar projetos de inclusão abordando temas como inclusão, neurodiversidade e estratégias de ensino diferenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 28 de agosto de 2025.

_____. **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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 28 de agosto de 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 01 de outubro de 2025.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at

o2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 10 de outubro de 2025.

BASTOS, Jennifer Ester de Sousa *et al.* **O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences Volume 5, Issue 3, 2023.

DOURADO, Solange Oliveira; CRUZ, Emerson Júlio Sampaio; AQUINO, Júlia Marta. **Educação especial: inclusão e desafios na construção de um ambiente educacional equitativo.** Revista Contemporânea, v. 4, n. 3, p. e3660-e3660, 2024.

ESPER, Marcos Venício *et al.* **Atuação do professor de Educação Especial no cenário da Pandemia de Covid-19.** Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.28, e0092, p.227-242, 2022.

GALASSO, Bruno José Betti; POLONI, Paula Keiko Iwamoto. **Formação docente para a educação inclusiva: inovação, tecnologias assistivas e desafios no ensino superior.** Caderno Pedagógico, v. 22, n. 7, p. e16290-e16290, 2025.

GONÇALVES, Ana Sofia Clemente. **As lideranças na educação inclusiva.** Desafios ou oportunidades? Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n. 25, p. 1-19, 2023.

LEITE, Nalva Pereira. **Educação inclusiva: desafios e concepções.** Revista Artigos. Com, v. 21, p. e4643-e4643, 2020.

MATOS, Maria Aparecida Rabelo de Sousa. **Inclusão escolar: desafios e práticas na Educação especial.** Revista Interseção, v. 6, n. 1, p. 118-134, 2024.

MENDES, Amanda Ferreira; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; POLETO, Lizandro. **Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização.** Altus Ciência, v. 17, n. 17, p. 23-35, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003.

PINHO, Ana Paula Henrique *et al.* **O crescimento exponencial do atendimento na educação inclusiva e o perfil dos professores regentes para um melhor atendimento dos alunos neuroatípicos:** Renovando o olhar nas escolas do Sesi Ceará. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 8, p. e6913-e6913, 2024.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra *et al.* **Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 5, p. e4155-e4155, 2024.

SILVEIRA, Núbia Maria Gomes; SANTOS, Laissa Karen Faustino; STASCXAK, Francinalda Machado. Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

SÁ, Elisângela Santos da Silva; SOUZA, Bruna Rafaela Silva. **A importância do professor na alfabetização lúdica para a educação especial**. Revista acadêmica da Lusofonia, v. 2, n. 6, p. 1-11, 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZILIOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial**. Roteiro vol. 45 Joaçaba jan./dez 2020.



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e realidade

Ane Karine dos Santos¹

Suellen Naely dos Santos Lima²

Gislene Muniz dos Santos Batista³

Jonas dos Santos Lima⁴

RESUMO

Este trabalho analisou a importância da formação de professores para a educação inclusiva nas escolas. Mesmo com leis que garantem o direito de alunos com deficiência estudarem em escolas comuns, ainda existem desafios para que a inclusão aconteça de verdade. A formação inicial muitas vezes não prepara os professores para lidar com a diversidade, e a formação continuada nem sempre é suficiente ou acessível. Estudos mostraram que cursos de atualização, apoio técnico, materiais adaptados e políticas públicas eficazes são fundamentais para melhorar a prática inclusiva. Os resultados indicam que professores bem preparados conseguem adaptar suas aulas, reconhecer o potencial de cada aluno e criar um ambiente de aprendizagem mais justo e acolhedor. Além disso, a inclusão exige colaboração entre escolas, professores, famílias e políticas públicas, assim como mudanças na cultura escolar para valorizar a diversidade e o respeito às diferenças. Conclui-se que a educação inclusiva não depende apenas da legislação, mas do compromisso coletivo da comunidade escolar em garantir que todos os alunos aprendam e se sintam parte da escola.

Palavras-chave: educação inclusiva. formação de professores. formação continuada. políticas públicas educacionais

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM
E-mail: anekarine963@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM
E-mail: suellennaely2002@gmail.com

³ Orientadora e professora da Faculdade Raimundo Marinho – FRM
E-mail: prof.gislene.batista@frm.edu.br

⁴ Jonas dos santos Lima. Prof. Dr. da Faculdade Raimundo Marinho de Penedi-AL. e-mail prof.jonas@frmedu.br

1 INTRODUÇÃO

Nascimento *et al.*, (2025), enfatiza que antigamente, a Educação Especial era feita de forma separada, deixando os alunos com deficiência fora das escolas comuns. Isso acontecia porque se acreditava que esses alunos não conseguiam acompanhar o ensino regular. Hoje, essa ideia está mudando com a proposta da inclusão escolar, que defende que é a escola que deve se adaptar e se transformar para receber todos os alunos, respeitando as diferenças e garantindo que todos possam aprender juntos. Essa mudança é apoiada por leis e estudos que mostram que a escola deve oferecer uma educação que seja justa, com participação e aprendizado de qualidade para todos.

Nesse contexto, a formação de professores se torna um tema muito importante e preocupante, tanto para os pesquisadores da área quanto para quem cria políticas públicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que os sistemas de ensino devem preparar os professores para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo a formação necessária para que a inclusão aconteça de forma efetiva nas escolas (Tavares *et al.*, 2016).

Sendo assim, é perceptível a necessidade de estudos acerca dessa realidade escolar, dessa forma, a iniciativa dessa

pesquisa surgiu por conta das situações vivenciadas no dia a dia da escola e das conversas sobre como funciona, na prática, a inclusão na educação. Mesmo com leis importantes, como a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que garantem o direito das pessoas com deficiência, ainda é possível perceber que fazer a inclusão de verdade nas escolas não é uma tarefa fácil. Um dos maiores desafios está na preparação dos professores, que muitas vezes não se sentem prontos para lidar com alunos com deficiência (Silva *et al.*, 2025).

Santos *et al.*, (2024), enfatiza que a formação continuada é essencial na educação inclusiva, pois ajuda os professores a lidarem com os desafios de adaptar métodos de ensino, usar tecnologias assistivas e promover um ambiente acolhedor para todos. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para atuar com a diversidade em sala de aula, revelando uma distância entre as políticas de inclusão e a prática real.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: como a formação de professores impacta a implementação da educação inclusiva nas escolas e quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes? Assim, este trabalho tem como objetivo analisar como a formação de professores contribui para a efetivação da educação inclusiva nas escolas, identificando

os principais desafios, as lacunas presentes na formação inicial, as percepções dos professores sobre a adequação das políticas públicas e as estratégias de formação docente voltadas para a inclusão escolar.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, segundo Reis e Coutinho (2024), a educação especial no Brasil seguiu modelos segregacionistas, limitando o acesso de pessoas com deficiência à sociedade e à escola. No século XIX, instituições como o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto de Surdos-Mudos (1857) marcaram os primeiros esforços educacionais. A partir da segunda metade do século XX, movimentos internacionais e documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994) impulsionaram a inclusão. Isso influenciou o Brasil, levando à Constituição Federal de 1988 e à LDB nº 9.394/96, que priorizaram a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Conforme relato de Sartoretto (2011), o principal fundamento filosófico da inclusão escolar de pessoas com deficiência é a igualdade de direitos. Todos nascem com o direito de conviver com os outros, independentemente das diferenças ou limitações. O ser humano deve viver em

sociedade sem discriminação ou segregação, e quanto maiores forem suas diferenças, mais forte se torna a necessidade de garantir esse direito.

Segundo Pappámikail, Beirante e Cardoso (2022), educação inclusiva tem como base três princípios: equidade, respeito à diversidade e acessibilidade.

- Equidade: significa tratar cada pessoa de acordo com suas necessidades, oferecendo apoio e recursos diferentes para que todos tenham as mesmas chances de aprender.
- Respeito à diversidade: quer dizer valorizar as diferenças entre os alunos, entendendo que cada um aprende e participa de maneira própria, e que essas diferenças enriquecem a escola.
- Acessibilidade: é garantir que não existam barreiras que dificultem a participação dos estudantes, sejam elas físicas, na comunicação ou até nas atitudes das pessoas.

De acordo com Mendes (2020), há leis, decretos, resoluções e políticas públicas que moldaram a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. Ao longo dos anos, o entendimento de “Educação Especial” foi se transformando, desde modelos segregados até diretrizes que apontam para a inclusão plena na rede regular de ensino. A seguir está os os principais momentos destacados por Mendes:

- 1961 – Primeira LDB: prevê atendimento aos “excepcionais”, podendo ser no sistema regular ou em escolas especiais.
- 1971 – Nova LDB: mantém a ideia de atendimento especial, mas ainda com foco em classes separadas.
- 1988 – Constituição Federal: garante direito à educação para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular.
- 1989 – Lei nº 7.853: obriga matrícula em cursos regulares para quem puder acompanhar.
- 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): reforça o direito à educação inclusiva.
- 1994 – Política Nacional de Educação Especial: introduz “integração instrucional”, mas ainda seletiva.
- 1996 – Nova LDB: reconhece a educação especial como parte da educação básica, com apoios na escola regular.
- 2002 – Lei de Libras: reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais.
- 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: marco da inclusão, orienta o ensino regular com apoio especializado.
- 2008 – Decreto 6.571: cria o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- 2011 – Decreto 7.611: proíbe exclusão de estudantes com deficiência por incapacidade.
- 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE): prevê universalização do acesso inclusivo.

- 2015 – Lei Brasileira de Inclusão: garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem taxas extras.
- 2020 – Decreto 10.502: institui nova política, criticada por abrir espaço à segregação.

Conforme pesquisas de Bueno, Bueno e Portilho (2023), afirmam que, de acordo com o IBGE (2022), o Brasil possui 17,2 milhões de pessoas com deficiência, cerca de 8,4% da população. Apesar dos avanços e das leis que garantem direitos à inclusão, a Educação Inclusiva ainda é um desafio. A questão vai além de apenas integrar estudantes com deficiência em salas regulares; envolve criar condições para que todos tenham atendimento igualitário e se sintam realmente incluídos no ambiente escolar e social.

3 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Para Gatti (2014), a formação inicial dos professores é o momento em que eles aprendem os fundamentos teóricos e metodológicos para ensinar. Nessa fase, eles estudam conteúdos como pedagogia, didática e desenvolvimento humano, para conhecer como ocorre a aprendizagem. É nessa etapa que o futuro professor começa a entender o que significa ensinar e aprender com responsabilidade social e ética, sendo assim um processo de grande importância na formação de professores, pois é nesse

momento que terão o primeiro contato no âmbito “ensinar”.

Nesse sentido, o autor ainda afirma que é essencial que nessa formação haja forte presença da prática em sala de aula, por meio de estágios bem orientados. Estudos mostram que muitos cursos têm currículos fragmentados e estágios sem planejamento ou acompanhamento adequado. Quando o curso liga teoria e prática de forma integrada, o professor já entra mais seguro no cotidiano escolar, oferecendo assim uma evolução em sua forma de ensinar, beneficiando tanto sua formação como os alunos (Gatti, 2014).

Outro desafio da formação inicial é garantir que os docentes dominem diferentes saberes: conhecer bem o conteúdo (por exemplo, português, matemática), saber como ensinar e entender como os alunos pensam. O material “Formação inicial de professores Brasil” disponibilizado no portal “Todos pela Educação” aponta que os currículos devem articular três eixos fundamentais: alunos, conteúdo e metodologia. Sem esse equilíbrio, o professor pode ficar fraco em alguma dessas dimensões (Todos pela educação, 2019).

Segundo Souza e Mariano (2024), a legislação e as políticas públicas exercem papel importante na formação inicial. Por exemplo, a Resolução 02/2019 foi criticada porque introduz uma visão tecnicista, voltada à pedagogia de competências, sem dar atenção ao acúmulo de conhecimentos acadêmicos

anteriores. Ou seja, as regras que definem os cursos de formação inicial podem fortalecer ou enfraquecer a preparação dos professores, dependendo de seus fundamentos.

Finalmente, é urgente repensar a formação inicial como um processo contínuo e ligado ao contexto social e político. De acordo com Azevedo *et al.* (2012), as trajetórias históricas afirmam que, embora tenham ocorrido mudanças nos últimos anos, o modelo de formação ainda não se transformou profundamente. Para melhorar, é necessário que os cursos sejam mais reflexivos, críticos e conectados com as realidades das escolas. Assim, formará profissionais de forma completa para contribuir com a educação no mundo.

4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA INCLUSIVA

De acordo com Lima (2024), durante muito tempo, crianças e jovens com deficiência não podiam estudar nas escolas, porque só eram aceitos aqueles que se encaixavam em certos padrões, como aparência, jeito de aprender e onde viviam. Só depois da metade do século 20 isso começou a mudar, e eles passaram a ter mais acesso à escola. Mesmo assim, as escolas não estavam preparadas e queriam que esses alunos se adaptassem, sem mudar nada para ajudar. Com o tempo, famílias e movimentos começaram a

lutar por uma escola que aceite todos, com ou sem deficiência. Mas, para isso dar certo, os professores precisam aprender mais, fazer cursos e estarem preparados para ensinar de um jeito que ajude todo mundo.

A inclusão dos alunos com necessidades especiais só acontece de verdade quando o profissional de apoio está bem preparado. Ele precisa entender como funciona a inclusão, conhecer as necessidades de cada aluno e saber o momento certo de ajudar. Muitas vezes, isso não acontece porque esse profissional não tem a formação certa para o trabalho. A formação continuada ajuda muito, pois faz com que ele compreenda melhor seu papel na escola, colabore na adaptação das atividades, participe das decisões junto com os professores e trabalhe em parceria com o professor da turma (Silva *et al.*, 2025).

Segundo Glat e Pletsch (2010), a formação adequada é essencial para que pessoas com deficiência, especialmente com deficiência intelectual e transtornos do desenvolvimento, consigam desenvolver habilidades que contribuam para uma vida mais autônoma e para sua inserção no mercado de trabalho. Tanto as escolas quanto os profissionais precisam estar preparados para ensinar e apoiar esses alunos no desenvolvimento de competências sociais e práticas. Além disso, é fundamental que empresas, setores de recursos humanos e órgãos públicos também recebam formação e

orientação, para que possam criar estratégias, oferecer treinamentos e realizar as adaptações necessárias.

No entanto, como diz Mantoan (2003), não adianta só fazer cursos e receber certificados. Muitos professores acreditam que vão receber um manual pronto, com regras fáceis para lidar com alunos com deficiência, mas não é assim que funciona. A inclusão não é algo que se resolve só com teoria, ela exige que o professor mude seu jeito de pensar e de agir, entendendo que cada aluno é diferente e aprende de um jeito. Por isso, além dos cursos, é muito importante que o professor também tenha sensibilidade, paciência e empatia para acolher e ajudar seus alunos da melhor forma possível.

A pesquisa publicada pela Agência Brasil (2023) revelou que, embora quase metade das redes ofereçam formação a cada dois meses, faltam materiais pedagógicos (47,7%) e adesão dos professores (55,1%). Esses dados indicam que, sem o apoio e os recursos certos, a formação continuada perde força e não atinge seu objetivo de melhorar o acolhimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, A formação continuada é ainda mais urgente porque menos da metade dos professores participou de cursos de aperfeiçoamento em 2023, e quase 94 % deles não o fizeram especificamente para educação especial. Isso mostra que muitos profissionais não têm acesso a atualizações relevantes para

ensinar de forma inclusiva (Agência Brasil, 2023).

Ademais, um estudo de Passos *et al.*, (2024), publicado no Caderno Pedagógico mostrou que professores reconhecem a necessidade da formação contínua para inclusão, mas ainda enfrentam falta de apoio da gestão e recursos. O artigo aponta que os docentes concordam que é preciso investir em programas específicos e garantir acesso igualitário. Matos e Borges (2024), também destacam que as políticas de formação continuada devem incluir temas como adaptação curricular, estratégias diferenciadas e tecnologia assistiva, e precisam estar alinhadas com metas como as do Plano Nacional de Educação.

5 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme estudos de Glat e Pletsch (2010), um dos principais desafios para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é a dificuldade na formação dos professores. A maioria dos cursos de licenciatura e pedagogia não oferece disciplinas específicas com as demandas da educação inclusiva. Isso gera um grande despreparo para atender alunos com deficiências dentro das salas de aula comuns. Além disso, essa falta de capacitação também

é agravada pela escassez de cursos de formação continuada na região, pela dificuldade de acesso a centros de formação e pela limitação de recursos, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Outras dificuldades para colocar a educação inclusiva em prática nas escolas estão ligadas, principalmente, a currículos que não consideram a diversidade dos alunos. Muitas vezes, o ensino segue um modelo tradicional, com poucas adaptações, sem oferecer metodologias e materiais que atendam a todos. Além disso, a falta de acessibilidade nos espaços físicos e a ausência de recursos pedagógicos, como tecnologias e materiais adaptados, também dificultam esse processo. A gestão escolar tem um papel muito importante, pois precisa organizar a escola, capacitar os professores, adaptar os currículos e buscar recursos que garantam uma educação de qualidade e inclusiva para todos (Silva *et al.*, 2025).

Estudos de Silva *et al.*, (2025) ainda aconselham algumas maneiras de solucionar esses desafios, para que a inclusão nas escolas aconteça de verdade. É muito importante que os professores recebam formação constante, isso significa que eles precisam participar de cursos, oficinas e ter acesso a novas estratégias e materiais que ajudem no trabalho com alunos que têm deficiência. Além disso, quando as faculdades e as escolas trabalham juntas, essa

formação fica ainda melhor, sendo essencial também que existam políticas públicas que garantam essa formação de forma continuada. Assim, os professores estarão mais preparados para ensinar de forma inclusiva.

6 PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ribeiro (2020) afirma que Política pública é um nome dado para um tipo especial de ação do governo. Nos últimos anos, as pessoas têm discutido e pensado mais sobre as políticas públicas, porque a democracia tem avançado em vários países. Isso mostra que a população está mais interessada em participar das decisões do governo. Essas ações ajudam a garantir que o governo funcione bem e que o país fique estável. Quando falamos de governabilidade, queremos dizer todas as condições que fazem um país ser estável e organizado. Essas condições dependem das atitudes e ações dos governos, seja no nível nacional, estadual ou municipal, e é isso que chamamos de políticas públicas.

De acordo com Santos *et al.*, (2025), as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil buscam melhorar o aprendizado e garantir que alunos com deficiência tenham acesso à escola. Mas, ainda existem dificuldades, como falta de estrutura adequada nas escolas e resistência de alguns professores. Isso atrapalha a adaptação das escolas e o desempenho desses alunos.

Porém, quando a inclusão é feita de forma correta, ela ajuda muito no aprendizado e na convivência entre alunos com e sem deficiência. Para isso, é preciso investir mais em infraestrutura e na formação dos professores, para que as políticas de inclusão funcionem de verdade e todos possam aprender melhor.

A formação continuada dos professores é um ponto fundamental garantido pela legislação brasileira, que determina que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem colaborar para promover essa capacitação. Essa obrigação está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que afirma:

§ 1º- A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 2017, p. 43).

Assim, as políticas educacionais têm buscado oferecer formação inicial e continuada aos professores da Educação Básica, visando superar falhas anteriores e preparar melhor os profissionais para atender às necessidades de todos os alunos. Essas ações são planejadas com base na participação da sociedade e no interesse coletivo, para melhorar a qualidade da educação no país (Araújo, 2021).

No entanto, segundo Pletsch (2009), no Brasil, mesmo com leis que exigem a preparação de professores para a inclusão, como também o Decreto nº 3298/1999, a Portaria nº 1793/1994 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, artigo 59), a formação ainda é falha. Poucos cursos de Pedagogia oferecem disciplinas específicas sobre educação inclusiva. Isso prejudica a prática na sala de aula, que muitas vezes mantém práticas de exclusão. As leis determinam que haja professores do ensino regular capacitados e também especialistas que deem suporte às necessidades dos alunos com deficiência. Porém, na prática, a formação oferecida é limitada e não prepara os professores adequadamente para lidar com a diversidade presente nas escolas.

Embora persistam as dificuldades, vários programas foram criados no Brasil para ajudar professores e gestores escolares a se formarem e melhorarem sua prática, como o Proformação, que ofereceu cursos para professores sem diploma nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, e o PEC-Formação, que atuou em São Paulo em parceria com universidades. Em Minas Gerais, o Projeto Veredas oferece formação a distância para professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Para gestores, existem programas como o Progestão e o Circuito Gestão, que atendem diretores e coordenadores em todo o país (Gatti, 2008).

Há também outros avanços importantes, como a implementação da BNC-Formação, na qual é estabelecido conforme a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que os cursos fornecidos à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

“Art 8º - VII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.” (Brasil, 2019).

Mas ainda é preciso que as políticas públicas ofereçam mais apoio, recursos e acompanhamento para os professores. Para que a inclusão aconteça de verdade, é necessário juntar a teoria, a prática, o apoio da escola e o compromisso de todos que fazem parte da comunidade escolar (Matos e Borges, 2024).

7 METODOLOGIA

Este trabalho é de caráter qualitativo, com foco descritivo e exploratório. Isso significa que a pesquisa procura compreender melhor o tema da inclusão escolar a partir da análise de informações já existentes,

descrevendo seus principais aspectos e refletindo sobre eles. O objetivo é entender como a formação de professores pode contribuir para que a educação inclusiva aconteça de forma efetiva nas escolas, destacando os desafios enfrentados no dia a dia.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, baseada na leitura e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos oficiais. Essa escolha foi feita porque já existe um grande número de estudos que discutem a inclusão escolar e a formação de professores, o que permite uma análise ampla e fundamentada sobre o tema.

Para a coleta de informações, foram pesquisados materiais em bases acadêmicas e digitais, utilizando palavras-chave como “educação inclusiva”, “formação de professores”, “formação continuada” e “políticas públicas educacionais”. Foram priorizados textos recentes, publicados principalmente nos últimos quinze anos, mas também foram considerados alguns estudos mais antigos que ainda são referência no assunto.

Os critérios de seleção dos materiais foram: estar relacionado diretamente com a formação de professores no contexto da inclusão escolar, trazer informações aplicáveis à realidade brasileira e apresentar discussões

relevantes sobre políticas públicas e práticas educativas. Foram deixados de lado materiais que não tratavam especificamente do tema ou que abordavam a inclusão escolar de forma superficial.

Após o levantamento das informações, os dados foram organizados e analisados por meio de categorias de estudo. As principais categorias foram: (1) formação inicial de professores e suas limitações; (2) formação continuada e práticas inclusivas; (3) desafios enfrentados na realidade escolar; (4) papel das políticas públicas no processo de inclusão.

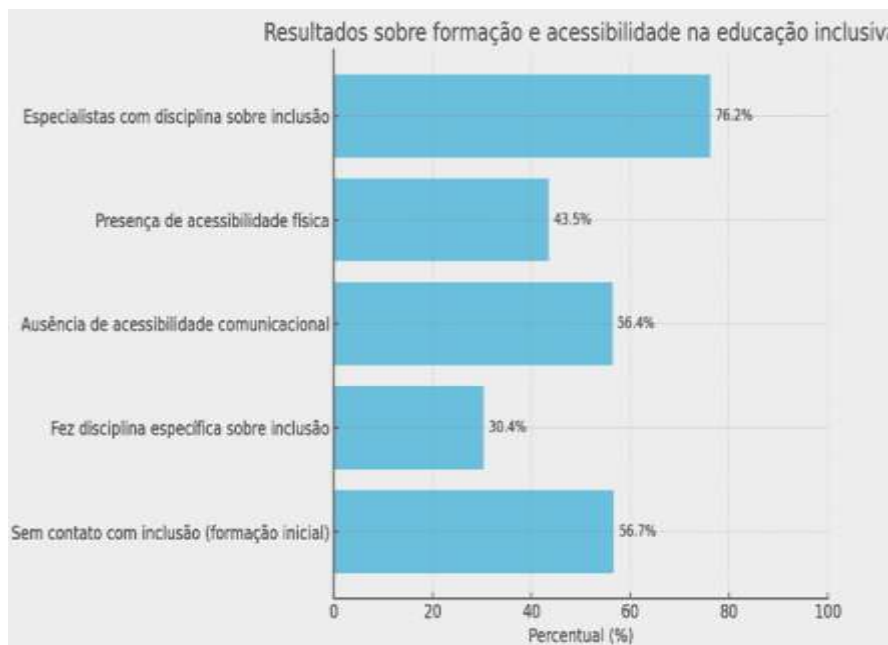
Assim, a metodologia escolhida permite construir uma reflexão crítica e bem estruturada sobre o papel da formação de professores na educação inclusiva, sem a necessidade de realizar pesquisa de campo, mas com base em materiais já existentes.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

O estudo de Garcia, Bierhalz e Stoll (2025), mostrou que mais da metade dos professores de Dom Pedrito/RS não tiveram, durante a faculdade, disciplinas ou conteúdos suficientes sobre inclusão escolar. Mais da metade nunca estudou o tema na formação inicial e menos de um terço fez alguma disciplina específica. A maioria só teve contato com a educação inclusiva depois, em cursos de especialização ou capacitações oferecidas

pelas escolas. Observe o gráfico a seguir com os dados informados (gráfico 1):

Gráfico 1: Respostas de professores de Dom Pedrito/RS acerca da inclusão social



Fonte: Autoria, 2025.

Mesmo assim, muitos ainda sentem que não estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades. Além disso, vários relatam dificuldade em colocar na prática o que aprendem, por falta de apoio e de formações mais completas. A pesquisa em Dom Pedrito/RS também revelou que, nas universidades, o tema inclusão geralmente aparece só no que a lei exige, sem aprofundamento.

Em outra pesquisa realizada em Fortaleza por Monteiro, entre 2019 e 2021, com 10 professores, 5 pais e 5 gestores, constatou-se que a formação inicial desses docentes não oferece preparo suficiente para

lidar com as demandas da inclusão, tornando a formação continuada essencial. Muitos só tiveram contato com o tema após ingressarem no magistério, por meio de cursos de especialização ou capacitações oferecidas pela escola. No entanto, essas oportunidades ainda são limitadas, muitas vezes curtas ou superficiais, o que leva parte dos docentes a buscar formações por iniciativa própria. Entre os desafios citados estão a falta de apoio institucional, a escassez de recursos pedagógicos e infraestrutura adaptada, além da dificuldade de aplicar, na prática, o que é aprendido devido à ausência de acompanhamento e suporte técnico.

A pesquisa de Monteiro (2019-2021) também mostra que, para que a inclusão escolar aconteça de verdade, universidades, escolas e redes de ensino precisam trabalhar juntas, oferecendo mais cursos de formação continuada que realmente atendam às necessidades dos professores e ajudem a ligar teoria e prática. Também é fundamental investir em recursos, acessibilidade e políticas públicas que apoiem o trabalho dos docentes e assegurem que todos os alunos aprendam.

Fonseca e Portela (2025) desenvolveram um estudo na Escola Municipal Jardim Ipitanga, localizada no município de Lauro de Freitas/BA, onde 6 professores que atuavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental relataram que conseguem ver o potencial dos alunos com deficiência intelectual, mas ainda têm dificuldade de adaptar suas aulas para atender o jeito de cada aluno aprender. Isso mostra que a formação continuada ajuda os professores a se prepararem melhor para trabalhar com inclusão. Além disso, é preciso que essa formação faça parte das políticas públicas, para que a inclusão não dependa só da boa vontade dos professores, mas seja parte do dia a dia da escola.

De acordo com o levantamento de dados realizado por Reis e Coutinho (2025), foram identificados os principais desafios e soluções para colocar a educação inclusiva em prática no Brasil, divididos em quatro áreas: formação de professores, recursos

pedagógicos, políticas públicas e cultura escolar.

- **Formação de Professores:** Muitos professores têm dificuldades porque não aprendem sobre inclusão na formação inicial e têm pouco acesso a cursos de atualização. Para melhorar, é sugerido oferecer mais cursos de capacitação e incluir práticas inclusivas na graduação de licenciatura.
- **Recursos Pedagógicos:** Faltam materiais adaptados, tecnologias que auxiliem os alunos e apoio técnico nas escolas. Para resolver isso, é indicado investir em tecnologias assistivas e criar centros de apoio pedagógico em regiões estratégicas.
- **Políticas Públicas:** A mudança constante nas regras da educação e a falta de coordenação entre diferentes setores dificultam a inclusão. Recomenda-se criar políticas públicas estáveis e incentivar a colaboração entre os setores.
- **Cultura Escolar:** A resistência à inclusão e o desconhecimento sobre os direitos dos alunos com deficiência criam barreiras culturais. As soluções incluem programas de sensibilização para a comunidade escolar e incentivo à colaboração entre professores.

De modo geral, o estudo mostra que a educação inclusiva depende de professores bem preparados, recursos adequados, políticas

públicas consistentes e mudanças na cultura escolar, apontando caminhos concretos para superar os desafios.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, percebe-se que a formação de professores é um ponto central para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Embora existam leis e políticas públicas que garantam o direito de alunos com deficiência estudarem em escolas comuns, ainda há muitos desafios na prática. A formação inicial dos docentes nem sempre oferece o preparo necessário, e a formação continuada ainda é limitada, dificultando a adaptação das aulas e o uso de estratégias inclusivas.

Os estudos analisados mostraram que professores que recebem cursos, capacitações e apoio técnico conseguem planejar melhor suas atividades, adaptar o ensino às necessidades de cada aluno e promover um ambiente escolar mais acolhedor e participativo. Além disso, a inclusão exige recursos pedagógicos adequados, infraestrutura acessível e políticas públicas consistentes, bem como mudanças na cultura escolar para valorizar a diversidade e o respeito às diferenças.

Conclui-se que a educação inclusiva só se torna efetiva quando há união entre teoria, prática, formação docente e apoio da comunidade escolar. Para que todos os alunos aprendam e se sintam parte da escola, é

essencial investir na preparação contínua dos professores, na implementação de recursos adequados e na conscientização de toda a sociedade escolar sobre a importância da inclusão.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Formação de professores é desafio no ensino fundamental, diz pesquisa. Anais de evento, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/formacao-de-professores-e-desafio-no-ensino-fundamental-diz-pesquisa?>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, pp. 28-49. Abril de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*,

Brasília, DF, 30 dez. 2019. Seção 1, p. 81. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Rep-ublicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023.e-ISSN: 1982-5587DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.178223>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822/16041>. Acesso em: 17 set. 2025.

FONSECA, Vanilda Santos; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. A percepção de professores de uma escola da rede pública de ensino de Lauro de Freitas-BA sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial Santa Maria*, v. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85638/66010>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GARCIA, Sandra Denise dos Santos; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; STOLL, Vitor Garcia. Inclusão escolar: estudo de caso sobre a formação dos professores da educação básica de Dom Pedrito/RS. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e*

Sociedade, V. 11, ed. especial, mar., 2025. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/2535/1684/11876>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GATTI, Bernadete, A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GLAT R. e PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095/1444>. Acesso em: 29 mai. 2025.

LIMA, A. L. Educação inclusiva e a formação continuada de professores: aprendizados nacionais e internacionais. *Instituto Alana*, 2024. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Formacao_Ed_Inclusiva_RelatorioAcessivel.pdf?utm_source. Acesso em: 29 mai. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. Unicamp, 1ª edição. 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MATOS, A. A. M. e BORGES, S. da S. S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, ano 7, vol. VII, n.16, jul.-dez., 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314/1102>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MENDES, Rodrigo. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Todos pela educação, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 17 set. 2025.

MONTEIRO, Maria Neuvany do Nascimento. A formação continuada do professor na perspectiva de inclusão de aluno com deficiência na escola pública de Fortaleza: um estudo de caso. *Revista de educação, saúde e ciências políticas*, 2021. Disponível em: <https://www.duxeducare.com.br/wp-content/uploads/2024/02/A-FORMACAO-CONTINUADA-DO-PROFESSOR-NA-PERSPECTIVA-DE-INCLUSAO-DE-ALUNO-COM-DEFICIENCIA-NA->

[ESCOLA-PUBLICA-DE-FORTALEZA-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

NASCIMENTO, C. O. *et al.* Gestão escolar no contexto das modalidades de ensino: educação especial na perspectiva de inclusão. *Entre Linhas e Saberes: volume 1*. 2025. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/984148/2/Entre%20Linhas%20e%20Saberes%20-%20Volume%201.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PASSOS, Christian Ricardo Silva. *et al.* Formação continuada de professores no contexto da inclusão de alunos com deficiência: contribuições e desafios. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 4, ed. 3727, 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n4-082>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3727?>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PAPPÁMIKAIL, Lia; BEIRANTE, David; CARDOSO, Inês. Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Diversidade, equidade e inclusão, 2022. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/diversidade_equidade_e_inclusao_2022.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação,

diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mai. 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/17980/10327>. Acesso em: 15 ago. 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Histórico da educação especial e inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 10, n. 12, dez. 2024. ISSN: 2675-3375. DOI.org/10.51891/rease.v10i12.17490. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=Aspectos+hst%C3%B3ricos+da+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva+no+Brasil&cvid=047e671b20fe4df89ace80564866b3c1&gs_lcrp=EgRlZGd1KgYIABBFdGkyBggAEEUYOTIHCAEQ6wcYQNIBCDE5NTBqMGo0qAIAAsAIB&FORM=ANAB01&PC=U531. Acesso em: 17 set. 2025.

RIBEIRO, Ruana Soares. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada

no desenvolvimento da Educação Básica. Educação Pública, CAPES, 2020. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. *et al.* A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. *Revistaft*, Volume 28 – Edição 135/JUN 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-do-professor-educador-no-contexto-educacional-inclusivo/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTOS, A. R. C. dos; BARBOSA, A. C. de A.; SANTOS, D. F. dos; NUNES, E. Z.; MONTEIRO, F. da S.; ALMEIDA, F. I. C. de; LINS, G. H. B.; SILVA, J. de A.; ARANTES, J. A. de; SILVA, N. J. S. da. Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: uma análise crítica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e7487, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7487/5243>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Os fundamentos da educação inclusiva. Assistiva, 2011. Disponível em:

https://assistiva.com.br/Educação_Inclusiva.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

SILVA, J. A. G.; ROCHA, A. P. da; SANTOS, A. R. C. dos; BARBOSA, A. C. de A.; SANTOS, E. de N. B.; SÁ, E. S. dos S. C. G. de; MONTEIRO, F. da S.; LINS, G. H. B.; AZARA, M. P. de; AZEVEDO, P. V. de A. L. de. Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e7606, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7606/5311>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SILVA, Maria Lucicleide candido da. *et al.* A importância da formação continuada para o profissional de apoio na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 11, n. 5, maio. 2025. ISSN: 2675-3375. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/19079/11236/49678>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TAVARES, L. M. F. L. *et al.* A Educação Inclusiva: um Estudo sobre A Formação Docente. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2025.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 25 set. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Formação Inicial de professores no Brasil. Todos pela educação, 2019. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu; MARIANO, André Luiz Sena. Formação Inicial de Professores e a Resolução 02/2019. *Revista e-Curriculum*, v. 22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65882>. Acesso em: 25 set. 2025.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro Luiz; FORSBERG, Maria Clara Silva; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional* 12(333):997, 2012. DOI:10.7213/dialogo.educ.7214. Acesso em: 25 set. 2025.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Heloise dos Santos Barros¹

Aldeci França Araujo dos Santos²

Jonas dos Santos Lima³

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores da Educação Especial no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, utilizando artigos, livros, documentos oficiais e leis educacionais. As buscas foram realizadas em bases como Google Acadêmico, SciELO, Periódicos CAPES e ResearchGate, por serem amplamente reconhecidas e por disponibilizarem produções científicas atualizadas e relevantes sobre educação inclusiva. Os resultados mostraram que a formação inicial, por vezes, não prepara adequadamente os professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Por isso, a formação continuada surge como uma alternativa pertinente, pois auxilia os docentes a desenvolverem práticas inclusivas, adaptarem materiais e utilizarem estratégias que promovam a aprendizagem de todos. Outro achado pertinente da nossa pesquisa foi que apesar de existirem leis e políticas públicas que garantem a oferta dessa formação, ainda há dificuldades quanto à participação dos docentes nesses cursos de formação continuada, além disso a falta de recursos pedagógicos e a falta de apoio pedagógicos nas instituições escolares comprometem o desenvolvimento de ações direcionadas ao desenvolvimento adequado de ações voltadas para esses estudantes. Assim, o estudo conclui que a formação continuada é um pilar fundamental para fortalecer a prática pedagógica, valorizar o professor e garantir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Prática pedagógica, Educação inclusiva, Adaptação Curricular, Estratégias de ensino.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: heloisesantos120@gmail.com

² Orientadora da Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: aldecifranca@gmail.com

³ Professor da Faculdade Raimundo Marinho – FRM E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

Segundo Santos *et al.* (2024) a formação continuada dos professores que trabalham com alunos com deficiência é cada vez mais importante na educação de hoje. Isso porque ensinar exige preparo constante, especialmente quando se trata de atender estudantes com diferentes necessidades. Os professores precisam estar atualizados para conseguir incluir todos os alunos de forma justa e eficaz. A formação continuada é essencial para garantir que os educadores estejam prontos para lidar com os desafios da educação inclusiva e oferecer um ensino de qualidade a todos.

No Brasil, a discussão sobre como preparar melhor os professores começaram há muito tempo, logo após a independência, em 1822. Desde então, o tema tem evoluído bastante, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com a criação de políticas públicas, leis e serviços voltados às pessoas com deficiência. Um marco importante nesse processo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que garante o direito à educação para todos e reforça a importância de formar com qualidade os professores, tanto no início da carreira quanto de forma continuada (Silva e França, 2024; Baptista, 2019).

Diante dessa realidade, o presente estudo tem como pergunta norteadora: como a formação continuada dos professores da Educação Especial pode contribuir para a

inclusão escolar de alunos com deficiência? Para responder a essa pergunta, esta pesquisa foi feita com base em uma revisão de literatura, reunindo estudos, artigos científicos, livros e documentos oficiais que tratam do tema. Essa escolha foi feita para entender o que já se sabe sobre o tema e identificar os principais desafios e contribuições da formação continuada no trabalho com alunos com deficiência.

Além disso, Santos *et al.* (2024) aponta a importância de lembrar que a realidade em sala de aula é cheia de desafios. Muitos professores sentem que a formação inicial não foi suficiente para lidar com tantas situações diferentes e acabam se sentindo inseguros. A formação continuada ajuda auxiliando aos professores a aprender novas metodologias de ensino, fazer uso de recursos diferentes, como o uso de tecnologias para criar um ambiente onde todos se sintam acolhidos e respeitados.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada para os professores da Educação Especial no processo de inclusão escolar. Com isso, pretende-se destacar como preparar bem os professores é fundamental para construir uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade. Busca-se também mostrar que a formação constante ajuda o educador a se sentir mais confiante e preparado para enfrentar os desafios do dia a dia, ofertando para os alunos as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PILAR DA INCLUSÃO ESCOLAR

De acordo com Silva e França (2024), a formação continuada dos professores é essencial para que eles continuem crescendo profissionalmente. Nesse processo de aprendizado, existem várias maneiras e caminhos (ou tendências) que podem ajudar na formação dos professores, oferecendo diferentes formas de ensino e atualização. Além disso, a formação continuada ajuda os professores a se prepararem melhor para lidar com as diferenças dentro da sala de aula, especialmente com alunos que têm algum tipo de deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforçam a importância da formação dos professores para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Segundo essas leis, a formação inicial e continuada dos docentes deve incluir conteúdos, práticas e estratégias pedagógicas voltadas para o atendimento às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. O artigo 28 da LBI destaca que é dever do governo dar apoio técnico e financeiro para que a inclusão aconteça nas escolas. Ou seja, o governo deve ajudar a adaptar os espaços escolares e oferecer cursos e formações para os professores (Brasil, 1996).

No entanto, como explicam Muniz e Silveira (2024), mesmo com leis que apoiam a inclusão, ainda há muitos desafios. Um dos principais problemas é a falta de formação adequada para que os professores saibam como acolher e trabalhar metodologias adequadas com alunos que possuem necessidades especiais, afim de garantir uma educação realmente inclusiva. Assim sendo, a formação continuada dos professores é essencial, pois ajuda os educadores a se prepararem melhor para ensinar alunos com diferentes realidades e necessidades. Quando o professor está bem capacitado, ele consegue adaptar suas aulas, usar estratégias inclusivas e garantir que todos aprendam juntos, com respeito e igualdade.

3 DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEM FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com estudo de Marquezine *et al.*, (2013), constatou-se que professores recém-formados na educação especial enfrentam dificuldades significativas relacionadas ao manejo de comportamentos e comunicação com alunos com deficiência, destacando a necessidade de formação específica para atender às demandas desses estudantes, assim, acaba dificultando seu exercício enquanto professor.

Uma pesquisa realizada por Papi (2018), com professores atuantes em Salas de

Recursos Multifuncionais de escolas públicas, mostra que professores iniciantes na educação especial muitas vezes se sentem inseguros e confusos sobre como ensinar corretamente seus alunos. Isso acontece porque a graduação tem diversas demandas, que em apenas uma disciplina não consegue atender ao profissional que almeja atuar com estudantes com deficiência, por isso a importância de uma formação mais direcionada e contínua.

Silva (2024) ressalta em seus estudos que a falta de apoio das instituições de ensino também intensifica os obstáculos que os docentes enfrentam. Sem recursos apropriados e suporte de equipes multidisciplinares, os professores enfrentam desafios extras para estabelecer práticas inclusivas efetivas. A escassez de recursos pedagógicos, infraestrutura física inadequada e a falta de uma equipe multidisciplinar representam desafios consideráveis na prática pedagógica dos docentes de Atendimento Educacional Especializado.

Conforme Graf *et al.* (2025), a falta de uma formação continuada apropriada resulta em obstáculos recorrentes e práticas de ensino inadequadas, comprometendo a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência. Essas situações evidenciam a necessidade urgente de investimentos em formação continuada e apoio institucional para que os docentes possam desempenhar seu papel de forma eficaz e inclusiva.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme Sobrinho *et al.*, (2016), nos últimos 20 anos, a educação no Brasil passou por muitas mudanças importantes, com o objetivo de garantir que todas as pessoas tivessem acesso à escola. Essas transformações buscaram tornar a educação um direito de todos, com qualidade e igualdade. Nos últimos anos, foram feitos movimentos nacionais que envolveram várias instituições públicas e privadas, todas unidas para discutir como melhorar a educação no país e garantir esse direito para todos os brasileiros.

Nesse contexto, as políticas públicas têm um papel essencial, principalmente quando falamos da formação dos professores. No Brasil, muitos professores da Educação Básica ainda não têm a formação completa e adequada para a área em que atuam. De acordo com dados do Observatório do PNE, embora a maioria dos professores tenha curso superior (74,8%), poucos têm formação na disciplina que realmente ensinam. Foi analisado que apenas 32,8% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% do Ensino Médio possuem licenciatura na área em que lecionam. Isso é preocupante, pois as leis brasileiras exigem que os professores tenham

formação específica e acesso à formação continuada (Magalhães e Azevedo, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/1996) reforça que todos os profissionais da educação devem receber formação contínua, incluindo os que trabalham com educação especial. Já o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/2014, define metas para melhorar essa formação, dando destaque à educação inclusiva. Seguindo esse caminho, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, orienta que os professores precisam estar preparados para atender estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Isso garante um ensino mais justo, acessível e de qualidade para todos os alunos.

De acordo com o Ministério de Educação (2024), o investimento na formação dos professores é muito importante, pois ajuda no crescimento profissional dos docentes e os deixam mais preparados e valorizados para ensinar com qualidade. O Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades e secretarias de educação, criou mais de 20 programas de formação. Desde 2023, já foram oferecidas mais de 950 mil vagas em cursos presenciais. Mesmo com tantas opções, os dados do Censo da Educação Básica mostram que apenas 41,7% dos professores participaram de cursos de

formação continuada em 2023 (INEP, 2023). Isso indica que ainda é necessário incentivar mais os docentes a buscarem essas oportunidades.

5 METODOLOGIA

Campo de estudo e implicações éticas

Esta pesquisa é qualitativa e bibliográfica, realizada por meio da leitura e análise de materiais já publicados, sem a coleta de dados diretamente com professores ou escolas. O objetivo foi entender melhor como a formação continuada pode ajudar professores da Educação Especial no trabalho com alunos com deficiência.

Construção da questão investigativa

A investigação buscou compreender como a formação continuada pode contribuir para o trabalho dos professores da Educação Especial, a partir da articulação entre legislação, literatura científica e práticas escolares. Assim, a pergunta problema foi definida como: como a formação continuada dos professores da Educação Especial pode contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência?

Parâmetros de inclusão e exclusão

Foram considerados como critérios de inclusão:

- Publicações entre 2015 e 2025;
- Textos em português;

- Trabalhos que abordassem sobre formação continuada ligada à Educação Especial e inclusão escolar;
- Estudos que apresentassem experiências ou análises sobre políticas públicas, desafios e soluções para professores que trabalham com alunos com deficiência.

Critérios de exclusão:

- Não tratavam da Educação Especial;
- Não tinham relação direta com a inclusão escolar.

Processo de identificação e escolha dos estudos

Foram analisados 20 artigos científicos, além de livros e documentos oficiais como a LDB nº 9.394/1996, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os PCNs. As buscas foram realizadas em plataformas como Google Acadêmico, SciELO, Redalyc, Periódicos CAPES e ResearchGate, utilizando combinações de palavras como "formação continuada", "educação especial", "inclusão escolar" e "professores".

Integração dos dados

A análise foi organizada em três etapas:

1. Leitura inicial para identificar relevância;

2. Levantamento dos dados encontrados;
3. Interpretação, relacionando as informações aos objetivos e à questão de pesquisa.

Essa metodologia possibilitou reunir o que está previsto em lei, o que a literatura discute e os problemas enfrentados nas escolas, mostrando caminhos para fortalecer a formação continuada e promover a inclusão escolar.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Foram analisados 21 artigos, dos quais 15 apresentaram experiências práticas e seis trataram de políticas e diretrizes. As bases com maior número de resultados foram Google Acadêmico e SciELO.

De acordo com uma pesquisa em campo de Kautsky (2016), foi demonstrado que os professores enfrentam diversos desafios estruturais e formativos para atender estudantes da Educação Especial, e que espaços de formação continuada, como promovido pelo curso de extensão, são fundamentais para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas com a realidade da escola pública. Na tabela abaixo dá mais detalhes sobre a pesquisa realizada (tabela 1):

Tabela 1: Dados sobre pesquisa em campo de Kautsky (2016)

Total de participantes	Idade	Residência	Formação inicial	Pós-graduação
08	20-50	Maioria nasceu e vive em Domingos Martins	Realizada em instituições privadas (presenciais ou EaD)	4 concluíram cursos de especialização, mas sem foco em Educação Especial

Fonte: Autoria, 2025.

Na análise de Kautsky (2016), ainda se destacaram três sentimentos predominantes entre os professores: insegurança, diante da falta de preparo para atuar com alunos da Educação Especial; preocupação, com a eficácia de sua prática pedagógica; e desejo de aprender mais, evidenciando abertura para aprimoramento profissional.

Esses dados reforçam a necessidade de formação continuada voltada à inclusão. Confirmando o pensamento de Santos *et al.* (2024), sobre a importância da formação, para que professores que atuam com alunos com deficiência estejam preparados para os desafios da educação inclusiva. No entanto, como informado por Silva *et al.* (2024), podemos notar como é dificultoso as ações de formação continuada, por causa da ausência de suporte por parte das instituições de ensino, a carência de recursos adequados e de apoio de equipes multidisciplinares.

Outra pesquisa de campo realizada por Fernandes (2014) em uma escola pública municipal do interior de São Paulo, com 11 professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Buscou investigar

como os processos formativos, especialmente os desenvolvidos no próprio ambiente escolar, impactam as práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Os relatos destacaram a indisciplina e a dificuldade de interação com os alunos como principais desafios. Muitos professores expressam insegurança, desânimo e questionamentos sobre suas práticas, mas também demonstram desejo de aprender e valorizam o trabalho coletivo como forma de superar as dificuldades.

Um estudo de caso realizado por Escobar e Carlesso (2019), com 30 professores de nove escolas da rede municipal de Alegrete (RS), mostrou que os professores ainda enfrentam muitas dificuldades para incluir alunos com deficiência na escola regular. Entre os principais problemas citados estão a falta de cursos de formação continuada, pouco conhecimento sobre diferentes deficiências, falta de materiais adequados e ausência de apoio de outros profissionais. Embora existam leis, como a LDB 9394/96 e os PCNs (1998), que garantem a inclusão, na prática muitas vezes o aluno apenas é colocado na sala de

aula, sem receber o suporte necessário para aprender e interagir com os colegas.

Os professores também demonstraram insatisfação com a falta de apoio das autoridades da educação e destacaram que a inclusão não deve ser responsabilidade apenas do docente, mas de toda a escola, envolvendo gestores, equipe técnica e família. Um exemplo citado foi o caso de uma aluna retirada da sala durante a Prova Brasil, mostrando que ainda há falhas na compreensão do que é inclusão. Assim, os resultados indicam que, para que a inclusão seja real, é preciso mais apoio, formação adequada e trabalho em equipe (Escobar; Carlesso, 2019).

Como relatado também na pesquisa de Papi (2018), na qual defende que professores iniciantes na educação especial frequentemente se sentem inseguros e despreparados, devido à formação insuficiente na graduação e à exigência de tarefas burocráticas, o que gera sentimentos negativos e reforça a necessidade de uma formação mais completa e específica para atuar com estudantes com deficiência.

O artigo de Scalzer *et al.*, (2024), analisa experiências de professores de uma escola municipal de Porto Velho (RO) e destaca que a formação continuada é essencial para promover inclusão, equidade e respeito à diversidade. A pesquisa de campo revelou que muitos docentes enfrentam dificuldades em lidar com desigualdades e práticas inclusivas

por falta de preparo teórico e metodológico. No entanto, também aponta avanços quando há espaços de diálogo, trocas de saberes e ações coletivas dentro da escola.

A pesquisa de Martins *et al.*, (2019), foi feita com professores da rede pública de Juiz de Fora (MG), que participaram de rodas de conversa promovidas por um projeto de extensão universitária sobre educação inclusiva. Os resultados mostraram que muitos professores não se sentem preparados para lidar com alunos com deficiência, porque a formação que tiveram na faculdade foi muito teórica e pouco prática. Eles disseram que nunca aprenderam direito sobre inclusão e se sentem inseguros na sala de aula.

O estudo também afirmou que as rodas de conversa ajudaram os professores a trocar experiências e aprender juntos, de forma mais leve e prática. Eles entenderam que a inclusão só funciona bem quando há trabalho em equipe entre professores da sala comum e especializados. No fim, ficaram mais conscientes dos desafios e mais motivados a melhorar suas práticas (Martins *et al.*, 2019).

Por fim, o estudo de Salmito *et al.*, (2022) analisou pesquisas feitas em várias cidades do Brasil para entender como a formação continuada pode ajudar os professores a trabalhar melhor com a educação inclusiva. Os resultados mostraram que, a união dos professores e momentos de conversas e trocas experiências, conseguem

melhorar suas práticas e se sentem mais preparados para lidar com alunos com deficiência. Muitos professores disseram que a formação continuada só funciona de verdade quando é prática e ligada ao dia a dia da escola. Também foi percebido que quando há trabalho em grupo e apoio, os professores conseguem criar estratégias e se sentem mais confiantes para ensinar todos os alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada se mostra indispensável para que os professores da Educação Especial consigam exercer seu papel de forma segura, eficiente e inclusiva. A análise bibliográfica evidenciou que muitos docentes se sentem inseguros e despreparados devido às falhas na formação inicial, o que reforça a necessidade de programas de capacitação permanentes e de qualidade.

Percebe-se que, quando o professor tem acesso a oportunidades de atualização, ele consegue utilizar novas metodologias, adaptar recursos e criar um ambiente mais acolhedor, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas toda a turma.

No entanto, ainda existem obstáculos significativos, como a falta de incentivo governamental, o baixo índice de participação dos professores em cursos de capacitação e a ausência de suporte das escolas, tanto em

termos de recursos quanto de equipes multidisciplinares.

Portanto, conclui-se que investir na formação continuada é investir na qualidade da educação brasileira. Somente assim será possível construir uma escola inclusiva de verdade, capaz de valorizar a diversidade, promover a igualdade e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Formação de professores. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/formacao>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ESCOBAR, N. T. C.; CARLESSO, J. P. P. A importância da formação continuada de docentes que acompanham alunos com deficiência na escola regular. *Research, Society and Development*, vol. 8, núm. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.801>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FERNANDES, C. H. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro. Vol. 24, n.46. p. 04-22. Mai-Ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol24.n46.p04-22>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GRAF, L. *et al.*. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. *Revista Acadêmica Online*, v. 11, n. 55, p. 1-14, jan. 2025. DOI:10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464. Acesso em: 10 abr. 2025.

KAUTSKY, G. L. S. A formação continuada de professores do ensino comum no mundo da educação especial. Universidade Federal do Espírito Santo. Tese. Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/69125850-7290-4099-80e5-73c6055c6c9e/content>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S.. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARQUEZINE, M. C.; LEONESSA, V. T.; BUSTOS, R. M. Professor de Educação Especial e as dificuldades no início da prática profissional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6714/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARTINS, E. B. A. *et al.* Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes-fazer docentes em diálogo com a extensão universitária. *RPGE—Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 877-896, out. 2019. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13019>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MUNIZ, M. L. S.; SILVEIRA, P.. A importância da formação continuada de professores na educação inclusiva. *Revista Eixos Tech*, v. 11, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18406/2359-1269v11n22024386>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PAPI, S. de O. G. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623669053>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SALMITO, V. A. D. O lugar da educação inclusiva na formação continuada: ações no contexto brasileiro. *Rev.Pemo*, Fortaleza, v. 4, e49282, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.9282>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SANTOS, S. M. A. V. *et al.* A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. *Ciências Humanas*, v. 28, n. 135, 30 jun. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12614289. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCALZER, M. J. S. C.. *et al.* A importância da formação continuada de professores no âmbito da diversidade, desigualdade, equidade e inclusão: reflexões a partir de experiências educativas de docentes de uma escola municipal de ensino fundamental de porto velho - RO. *RevistaFT. Linguísticas, Letras e Artes*, v. 28 - Ed. 133. abr., 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11105228. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, C. R. M.; FRANÇA, R. F. C. A formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional: concepções teóricas do papel fundamental da formação docente. *Revista Práxis Pedagógica (RPP)*, Porto Velho, v. 10, p. 1-11, 2024. DOI: 10.69568/2237-5406.2024v10e8428. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G.C. S.. O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 504-525, abr./jun. 2016. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143400>.

Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, O. O. N. Dificuldades da prática pedagógica de professores que atuam com atendimento educacional especializado.

Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 29, n.

2, p. 1-16, ago. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.18316/recc.v29i2.10754>.

Acesso em: 10 abr. 2025.



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR O PAPEL DA FAMÍLIA NO APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Carina Carvalho Paixão*¹

*Sineide Santos Cruz*²

*Gislene Muniz dos Santos Batista*³

*Jonas dos Santos Lima*⁴

RESUMO

Este trabalho analisou o papel da família no apoio à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica de artigos publicados entre 2015 e 2025, encontrados em bases como SciELO, Google Acadêmico e CAPES. Foram considerados estudos que discutiam diretamente a participação da família na vida escolar dos filhos com deficiência. Os resultados mostraram que a família tem um papel essencial não apenas no acompanhamento pedagógico, mas também no apoio emocional e social dos estudantes. A presença ativa dos pais contribui para melhorar a aprendizagem, fortalecer a autoestima, favorecer a autonomia e diminuir casos de fracasso escolar. Entretanto, também foram identificados desafios, como a falta de tempo, de orientação adequada e de recursos financeiros, além de dificuldades na comunicação entre escola e família. Conclui-se que a inclusão escolar só acontece de maneira eficaz quando há uma parceria real entre família e escola. Nesse sentido, políticas públicas, formação de professores e o engajamento das famílias tornam-se fundamentais para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: inclusão escolar. educação inclusiva. apoio familiar. necessidades educacionais especiais. parceria escola-família. desenvolvimento escolar.

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho - FRM E-mail: carinacarvalho107@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho - FRM E-mail: sineide.pbu.81@gmail.com

³ Professor da Faculdade Raimundo Marinho - FRM E-mail: prof.gislene.batista@frm.edu.br

⁴ Jonas dos Santos Lima . Prof Dr. Faculdade Raimundo Marinho de Penedo –AL. E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A participação da família na vida escolar de pessoas com necessidades especiais é essencial para garantir um ambiente acolhedor, que valorize as diferenças e promova o respeito aos direitos de todos. Segundo Pereira (2021), conviver com a diversidade é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça esse compromisso ao assegurar os direitos das pessoas com deficiência e promover sua inclusão em diversas áreas, principalmente na educação. O artigo 27 desta lei garante que todas as pessoas com deficiência têm direito a estudar em escolas inclusivas, com igualdade de condições (Brasil, 2015).

Ao longo da história, a educação de pessoas com deficiência passou por algumas transformações. Inicialmente, muitas delas eram excluídas do convívio social e educacional. Com o tempo, percebeu-se que essas pessoas também possuem capacidade de aprender, o que levou a mudanças nas políticas educacionais. A Declaração de Salamanca (1994) reforçou a importância da inclusão no ensino regular, destacando que todas as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições (RBEB, 2017).

Nesse contexto, a presença e o envolvimento da família tornam-se fundamentais. Maturana e Cia (2015)

afirmam que, quando os pais participam da vida escolar da criança, acompanham seu desenvolvimento e mantêm diálogo com a escola, isso contribui para um melhor desempenho e adaptação. No entanto, é comum que a família seja vista apenas como coadjuvante nesse processo, quando, na verdade, ela tem um papel ativo e necessário para o sucesso da inclusão.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: como a família pode contribuir para o desenvolvimento escolar e o bem-estar de pessoas com necessidades especiais? Assim, foi realizado um estudo através de uma revisão de literatura, pois este estudo justifica-se pela importância de compreender como o apoio familiar pode fortalecer a inclusão escolar. Conforme Gomes (2010), a inclusão de alunos com necessidades especiais ainda ocorre de forma lenta e limitada, o que exige maior atenção e preparo tanto por parte da escola quanto das famílias. Dados do IBGE (2019) mostram que, no Brasil, cerca de 70% das pessoas com deficiência em idade escolar não completaram o ensino fundamental. Ferreira (2021) acrescenta que indivíduos com deficiência intelectual enfrentam ainda mais dificuldades, tendo as menores taxas de escolarização e as maiores de evasão.

Dessa forma, o propósito deste estudo é analisar o papel da família no apoio ao desenvolvimento escolar de pessoas com necessidades especiais. Buscando também: identificar os principais obstáculos

enfrentados pelas famílias nesse processo; compreender a percepção dos professores sobre o envolvimento familiar; analisar estratégias que favorecem a colaboração entre escola e família; e propor sugestões que contribuam para melhorar a participação dos familiares na educação inclusiva.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação, reconhece a diversidade das necessidades educacionais especiais, abrangendo diferentes tipos de deficiência, como auditiva, física, intelectual, múltipla e visual. Além disso, contempla transtornos do desenvolvimento, incluindo os transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, e transtornos funcionais específicos, como dislexia, discalculia e dislalia. A política também abrange estudantes com altas habilidades ou superdotação, que apresentam potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008).

Segundo Bigarella e Bassi (2023), a Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito de todos os brasileiros, inclusive das pessoas com deficiência. No caso delas, esse direito não é apenas ter vaga

na escola, mas também receber apoio e recursos que atendam suas necessidades específicas. A Constituição refletiu as mudanças da sociedade da época e trouxe avanços importantes, ajudando a criar políticas nacionais que favoreceram a inclusão educacional e reforçaram a ideia de que a educação é essencial para o exercício da cidadania.

O Art. 2º da LDB também deixa claro que a educação é um direito social fundamental e, ao mesmo tempo, um dever compartilhado entre a família e o Estado. Esse princípio tem base na própria Constituição Federal (Art. 205), que orienta que a educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1996).

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 6 a 13.146/2015), a educação é responsabilidade tanto da família quanto do Estado. Isso quer dizer que os pais precisam acompanhar e apoiar a formação dos filhos, mas o governo também deve oferecer escolas de qualidade. O objetivo da educação não é só ensinar conteúdos, mas ajudar a pessoa a se desenvolver por completo, aprender a viver em sociedade, respeitar os outros e também se preparar para o mercado de trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) diz que todas as escolas

devem aceitar esses alunos e oferecer o que for preciso para que eles aprendam, como materiais, recursos e apoio. Também fala que os professores precisam ter formação e treinamento contínuo para saber lidar melhor com as diferentes necessidades. Além disso, lembra que a escola deve ser acessível e flexível, para que todos consigam participar das atividades.

De acordo com Santos e Santos (2024), no estudo da Educação Inclusiva, percebe-se que os termos “inclusão” e “integração” são frequentemente confundidos, causando mal-entendidos. A integração escolar ocorre quando o aluno com deficiência é colocado em escolas regulares, mas sem que o ambiente ou as atividades sejam adaptados, exigindo que o estudante se ajuste à escola. Já a inclusão escolar busca adaptar a escola e o ensino para atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a participação de todos. O foco da inclusão é ajustar a escola ao estudante, garantindo oportunidades iguais para todos.

Assim sendo, Silva (2024), relata um tópico importante em seu estudo quando afirma que a família tem um papel essencial na educação de crianças e jovens com necessidades especiais, oferecendo apoio emocional, social e acadêmico. Diferente do ensino convencional, na educação especial, os pais precisam estar mais envolvidos, ajudando a fortalecer a autoestima e a confiança dos filhos. Além disso, a família

facilita a comunicação entre a escola e o aluno, garantindo que ele receba o suporte necessário. Em casa, os pais também podem criar um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante.

A inclusão é a capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças, aprendendo a conviver com elas e a família tem um papel essencial nesse processo, pois conhece as dificuldades diárias do aluno e pode apoiar sua aprendizagem. Ao entender como a escola trabalha a inclusão e acompanhar as atividades escolares, os responsáveis ajudam diretamente no desenvolvimento do aluno. Além de participar em eventos escolares, os pais devem manter contato frequente com professores e educadores para acompanhar o progresso da criança. O professor, por sua vez, é uma ponte entre a escola e a família, criando um ambiente de confiança e acolhimento. Quando há esse apoio, o desenvolvimento do aluno se torna mais completo e eficaz (Oliveira, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que os profissionais da educação são responsáveis pelo aprendizado dos alunos, mas essa responsabilidade deve ser compartilhada com os pais e a família. Isso significa que a família tem um papel essencial na vida escolar dos filhos, acompanhando sua frequência e desempenho para ajudar no progresso educacional (Souza e Benício, 2021).

Sendo direito e dever dos pais:

É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

(...)

Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – Maus-tratos envolvendo seus alunos;

II– Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência”. (LDB, 1996. art. 54-55-56).

A LDB (nº 9.394/96) ainda define a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a educandos com necessidades especiais. O artigo 58 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Além disso, o artigo 59 determina que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino (Brasil, 1996).

Santos e Cooper (2024) em seu estudo enfatiza que a ausência de uma conexão entre família e escola ainda é um grande obstáculo, sendo necessárias mudanças nas instituições

de ensino para incluir de forma mais eficiente a participação das famílias no processo educacional. Para enfrentar os desafios atuais da educação, como a violência nas escolas e a carência de apoio da comunidade, é fundamental adotar políticas educacionais que fortaleçam a cooperação entre família e escola.

Ao adotar estratégias como comunicação aberta, envolvimento dos pais, parcerias com organizações comunitárias e atividades conjuntas, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Essas ações colaborativas não apenas beneficiam os estudantes, mas também fortalecem os laços sociais e promovem uma educação que acolhe a diversidade e atende às necessidades de todos os alunos (Foueduc, 2024).

Assim sendo, como defendido por Peres e Falabelo (2025), a família tem um papel muito importante na vida escolar da criança ou jovem com deficiência. Muitas vezes, é ela quem pede os recursos e adaptações que o aluno precisa para aprender bem, como materiais diferentes, apoio de profissionais ou uso de tecnologias que facilitem os estudos. Também é a família que acompanha de perto se a escola está oferecendo tudo o que é necessário e se está tratando o estudante de forma justa. Além disso, os pais e responsáveis ajudam a garantir que a criança ou jovem participe das atividades junto com os colegas e não sofra nenhum tipo de discriminação ou exclusão.

Desafios enfrentados pelas famílias na inclusão social

Um estudo realizado por Lino *et al.*, (2020) descreve os desafios enfrentados pelos cuidadores familiares de crianças com necessidades especiais de cuidados múltiplos, complexos e contínuos em domicílio. O artigo destaca as dificuldades diárias dessas famílias, incluindo a falta de apoio institucional, o desgaste físico e emocional dos cuidadores e a escassez de recursos adequados para o atendimento das necessidades específicas das crianças. Esses fatores contribuem para o isolamento social e dificultam a participação ativa das famílias no processo de inclusão escolar.

Conforme Silva (2024), os desafios na relação entre escola e família na educação especial acontecem, principalmente, por causa da falta de comunicação, pouco tempo disponível e expectativas diferentes. Quando a comunicação não é clara, os pais podem se sentir afastados da escola. Além disso, professores e pais têm rotinas corridas, o que dificulta a participação na vida escolar dos alunos. As diferenças de opinião sobre o aprendizado também podem gerar conflitos. O preconceito e a falta de preparo sobre educação inclusiva tornam essa parceria ainda mais difícil. Por isso, é essencial ter um diálogo aberto e oferecer apoio para que os alunos tenham um ensino de qualidade.

Outro ponto defendido por Alves *et al.*, (2021), relata que a baixa participação da

família na escola ocorre porque ela raramente é incluída nas decisões importantes e, muitas vezes, só é chamada para reuniões longas ou reclamações sobre os filhos. Isso enfraquece a relação entre escola e pais, levando ao desinteresse dos alunos, especialmente os com necessidades especiais, que podem até desistir dos estudos por falta de apoio. Além disso, muitos educadores ainda vêm o fracasso escolar como culpa do aluno e de sua família, sem considerar fatores externos que podem afetar o desempenho.

Assim sendo, é necessária a conexão entre escola, família e comunidade para consolidar um ambiente de ensino mais receptivo. Ações coletivas, tais como exposições, conferências e projetos comunitários, promovem a integração e auxiliam na criação de soluções para problemas educacionais. Ademais, entender as demandas das famílias possibilita um serviço mais individualizado, valorizando as características únicas de cada estudante. Para que essa colaboração seja efetiva, é crucial investir na formação de docentes e familiares, assegurando que todos estejam aptos a gerir a diversidade no ambiente escolar (Foureduc, 2024).

3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O PAPEL DA ESCOLA

Conforme Baldissera (2022) a escola tem papel essencial para que todos os alunos sejam incluídos, mesmo aqueles com necessidades especiais. Ela precisa preparar

professores para identificar e atender essas diferenças, usando métodos adaptados e acolhedores. O ambiente escolar deve ser acessível: rampas, banheiros adaptados e recursos pedagógicos que permitam participação de todos. Também é importante que as atividades sejam planejadas considerando as capacidades diferentes de cada aluno. Se a escola não adaptar práticas, muitos estudantes ficam isolados ou sem apoio. Um bom planejamento escolar favorece o respeito à diversidade dentro da sala de aula.

Pinzetta *et al.* (2024) defende que a gestão escolar precisa atuar de forma democrática, com participação de professores, famílias e comunidade para promover inclusão. A liderança da escola deve garantir que o projeto político pedagógico inclua metas claras de inclusão, com recursos adequados. Também cabe ao gestor prever formação continuada para docentes, para que aprendam práticas inclusivas. A comunicação com os pais é vital, para que entendam como apoiar seus filhos. Num ambiente participativo, todos se sentem responsáveis pela inclusão. Assim, a escola torna-se um local seguro e acolhedor.

Outro ponto relatado por Baldissera (2022) é adaptar currículo e avaliações para que diferentes alunos aprendam de forma justa. A inclusão exige flexibilidade nos conteúdos, nos ritmos e nos modos de ensinar. Professores podem usar adaptações curriculares, recursos de apoio pedagógico

ou tecnologias assistivas para auxiliar alunos com deficiência. Avaliações também precisam ser adaptadas ou alternativas para medir o que o aluno realmente aprendeu e não apenas seguir um modelo único. Quando isso acontece, o processo educativo respeita as diferenças e estimula o crescimento individual.

A escola também deve promover cultura de respeito e valorização da diversidade. Não basta adaptar fisicamente ou curricularmente: é preciso que o convívio entre alunos com e sem deficiência seja normalizado, sem preconceito. Atividades como rodas de conversa, reflexões e sensibilizações ajudam no desenvolvimento de empatia. Professores devem mediar conflitos e garantir que bullying ou exclusão não ocorram. Com isso, os alunos aprendem a respeitar o outro e a reconhecer diferenças como algo positivo (Marquet, Silva e Baptista, 2022).

Assim sendo, como defende Santos, Silva e Souza (2021), para que a inclusão seja real, escola, professores, família e políticas públicas precisam estar alinhados. A legislação brasileira oferece bases para isso, mas seu cumprimento depende de vontade política e prática escolar. Quando todos os elos trabalham juntos, escola com estrutura, professores bem formados, currículo adaptado e família envolvida, a inclusão deixa de ser só uma ideia e vira realidade.

4 PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA UMA INCLUSÃO EFICAZ

O estudo de Aragão (2023) ressalta que a falta de comunicação clara e as diferentes expectativas entre pais e educadores podem dificultar a participação efetiva da família na vida escolar dos alunos com necessidades especiais. É fundamental estabelecer canais de diálogo abertos e frequentes para superar essas barreiras e fortalecer a colaboração. Assim, a colaboração entre professor, família e escola é essencial para a Educação Inclusiva. Juntos, eles conseguem entender melhor os alunos e encontrar formas de ensinar que atendam a cada um. Isso cria um ambiente mais acolhedor e garante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e participar.

Segundo Souza e Benício (2021) o apoio emocional da família é essencial para que o aluno com deficiência se sinta seguro e valorizado. Quando os pais demonstram carinho e incentivo, isso fortalece a autoestima da criança e melhora seu desempenho escolar. O vínculo entre a criança e seus cuidadores ajuda no enfrentamento das dificuldades e dá confiança para que ela participe das atividades escolares sem medo.

Assim, a participação dos pais no dia a dia da escola é muito importante. Estar presente em reuniões, acompanhar tarefas e

conversar com professores faz com que a escola compreenda melhor as necessidades do aluno. Ademais, o envolvimento em decisões pedagógicas, como a construção de um PEI (Plano Educacional Individualizado), garante que a criança receba apoio adequado. Essa presença mostra para o aluno que a família valoriza sua educação (Talau *et al.*, 2021).

Barbosa e Carvalho (2019) enfatizam que a participação ativa da família permite que a escola adapte estratégias de ensino mais eficazes, enquanto os pais aprendem a apoiar o desenvolvimento de seus filhos. Essa cooperação também aumenta a motivação do aluno, que percebe que todos estão envolvidos no seu aprendizado. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como uma ferramenta importante, adaptando o ensino às necessidades de alunos que necessitam de apoio especial. O PEI envolve a participação ativa da escola, da família e, em alguns casos, de especialistas, garantindo que cada aluno tenha uma educação justa, levando em conta suas dificuldades e habilidades.

Dessa forma, o PEI funciona como um guia personalizado, que orienta o trabalho da escola e da família. Ele ajuda a definir metas claras e estratégias de ensino individualizadas, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário. Além disso, permite acompanhar o progresso, identificar dificuldades e ajustar o plano quando necessário, fortalecendo a parceria entre

escola e família.

Conforme estudos de Talau *et al.* (2021), a colaboração com a equipe pedagógica acontece quando a família e a escola trocam informações sobre as limitações, rotinas e potencialidades do aluno. Essa troca ajuda os professores a adaptar melhor as atividades e criar um ambiente de inclusão. Quando há diálogo aberto e respeito mútuo, os profissionais entendem melhor as necessidades da criança, e a família se sente mais confiante para participar do processo educativo.

Sendo assim, como também defendido por Silva (2016), é essencial que a família trabalhe junto com a escola, garantindo a educação necessária para seus filhos, pois a educação e o desenvolvimento dos alunos não podem ser pensados separadamente dessas duas instituições. A Declaração de Salamanca (1994) reforça a importância do envolvimento familiar no aprendizado, incentivando a participação ativa dos pais tanto em casa quanto na escola. Assim, quando os pais estão engajados, eles conhecem melhor o ritmo de aprendizado e as dificuldades do filho. Isso possibilita que colaborem com os professores, reforcem conteúdos em casa e incentivem comportamentos positivos, criando um ciclo de aprendizado mais eficiente e seguro.

Da mesma forma, a resolução CNE/CEB nº 02/2001 reconhece o papel da família na Educação Especial. Apesar disso, a relação entre escola e família nem sempre é

equilibrada, sendo necessário uma capacitação para os dois lados, visto que a inclusão eficaz só acontece quando há uma colaboração real entre escola e família, com uma relação harmoniosa e de parceria. Muitas vezes, professores não estão preparados para lidar com pais que possuem pouca experiência ou conhecimento pedagógico, e algumas famílias não sabem como apoiar efetivamente seus filhos. Investir em capacitação para ambos os lados ajuda a criar uma relação mais equilibrada, baseada no respeito, compreensão e colaboração.

Essa parceria permite que a escola compreenda melhor as necessidades dos alunos e adapte suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz. Além disso, a família pode fornecer informações valiosas sobre o aluno, colaborando na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. No entanto, desafios como a falta de comunicação eficaz, preconceito e resistência à mudança ainda dificultam essa colaboração. É fundamental que escolas e famílias trabalhem juntas para superar esses obstáculos, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver (Oliveira, 2025).

Bezerra, Gomes e Amaral (2018) relatam que apesar da importância do papel da família, existem muitos desafios. Algumas famílias enfrentam barreiras socioeconômicas, como falta de recursos para transporte e materiais. Outras não

recebem informações suficientes sobre os direitos da criança, o que dificulta sua participação. Além disso, o preconceito e o estigma social ainda estão presentes, fazendo com que algumas famílias se sintam desmotivadas ou excluídas do processo escolar.

Portanto, superar obstáculos requer compromisso de ambos os lados. Quando escola e família se unem, é possível identificar barreiras, como preconceito ou resistência à mudança, e criar estratégias para contorná-las. Assim, todos os alunos recebem atenção adequada e têm maiores chances de se desenvolver academicamente e socialmente, de forma que possam ser incluídos e não excluídos, pois todos merecem o mesmo direito.

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter qualitativo e descritivo, baseada em uma revisão de artigos científicos publicados entre 2015 e 2025. Esse recorte foi escolhido para contemplar estudos mais atuais, relacionados às práticas e políticas recentes de educação inclusiva no Brasil. As bases de dados utilizadas foram SciELO, Google Acadêmico e o portal CAPES, por reunirem produções científicas confiáveis e de fácil acesso. Foram priorizados artigos que tratavam diretamente sobre o papel da família na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, destacando como os

familiares podiam apoiar a aprendizagem e a socialização.

Os critérios de inclusão envolveram artigos publicados em revistas científicas reconhecidas, escritos em português e que abordavam de forma clara a participação da família no processo de inclusão escolar. Já os critérios de exclusão compreenderam trabalhos repetidos, anais de eventos, capítulos de livros e estudos que não tratavam especificamente do tema.

As palavras-chave utilizadas na busca foram: “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “apoio familiar”, “necessidades educacionais especiais”, “parceria escola-família” e “desenvolvimento escolar”. O uso desses descritores permitiu localizar diferentes artigos relacionados ao tema, ampliando o alcance da pesquisa.

Após a seleção, os artigos foram organizados e analisados por meio da análise de conteúdo, o que possibilitou identificar os principais pontos apresentados pelos autores. Dessa forma, foi possível perceber os desafios enfrentados pelas famílias, como dificuldades de comunicação com a escola e limitações financeiras, mas também as estratégias positivas, como o acompanhamento escolar, o estímulo à autonomia e o apoio emocional oferecido às crianças.

Assim, a revisão bibliográfica não apenas descreveu os resultados encontrados nos estudos, mas também comparou semelhanças e diferenças entre eles. O

objetivo foi compreender como a presença da família no processo escolar contribuiu para o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, apontar quais aspectos ainda precisavam ser melhor explorados em futuras pesquisas.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Os estudos mostram que a comunicação eficiente e respeitosa entre família e escola é essencial para o sucesso da inclusão, pois garante que as necessidades da criança sejam compreendidas e atendidas de forma conjunta. Além disso, destaca-se a relevância da formação continuada para familiares e professores, permitindo que ambos adquiram conhecimentos atualizados sobre inclusão, estratégias pedagógicas e direitos educacionais. Outro ponto importante é a criação de redes de apoio, envolvendo assistência social, saúde e organizações não governamentais, que fortalecem a integração da família e da escola e contribuem para superar barreiras socioeconômicas e culturais (Ferreira e Lima, 2020).

Um estudo de caso de Nakamura e Souza (2024), realizado em São Paulo com quatro famílias de crianças com deficiência, mostrou que a relação entre família e escola varia bastante e depende da disposição de ambos para dialogar. Sobre a inclusão, as mães perceberam avanços, mas também

dificuldades. As escolas realizaram adaptações pedagógicas, como uso de materiais especiais e apoio de estagiários, mas ainda enfrentam barreiras atitudinais e estruturais, como preconceito, pouco entendimento sobre autismo ou deficiência intelectual e problemas de acessibilidade. Algumas adaptações funcionavam apenas como distração, enquanto outras, de fato, favoreciam a participação escolar.

Na mesma linha, pesquisas de Souza e Benício (2021) reforçam que a família desempenha papel essencial no apoio a estudantes com necessidades especiais. Quando há envolvimento familiar, a inclusão escolar é fortalecida, promovendo autonomia e um ambiente mais acolhedor para o aprendizado. Um estudo de Nascimento (2017) em João Pessoa mostrou que, mesmo diante de professores pouco preparados para lidar com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a participação da família foi decisiva: a presença constante da mãe e o apoio em casa compensaram limitações da escola e favoreceram o aprendizado.

Outro exemplo é a pesquisa de Frazão (2024), realizada em Manaus, que revelou a importância da colaboração dos pais na criação de materiais pedagógicos adaptados, prática que não apenas favoreceu a aprendizagem das crianças com autismo, mas também fortaleceu os vínculos entre escola e família. Contudo, evidenciou-se a dificuldade em orientar famílias com

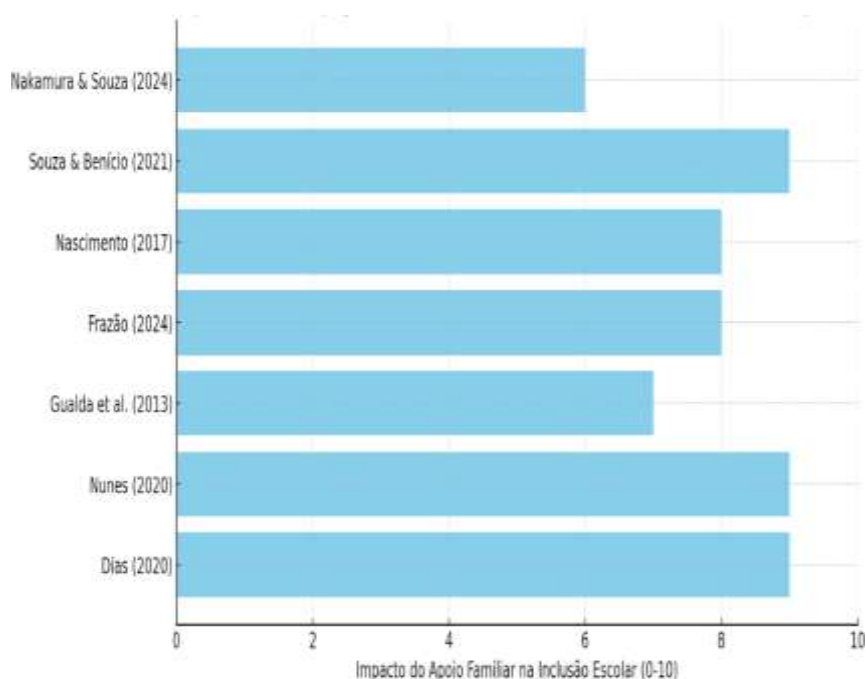
diferentes níveis de escolaridade e pouco conhecimento pedagógico. Já o estudo de Gualda, Danielli e Cia (2013) destacou que, mesmo em ambientes familiares estimuladores, ainda há demandas significativas, como acesso a apoio especializado, informações sobre o futuro escolar e social da criança e suporte financeiro.

Pesquisas em diferentes regiões do Brasil chegam a conclusões semelhantes. Na região agreste de Pernambuco, Nunes (2020) observou que a participação dos pais nas atividades escolares foi decisiva para o avanço dos alunos com deficiência, com destaque para a comunicação constante com a escola. De forma parecida, Dias (2020), em estudo realizado no Amazonas, concluiu que o acompanhamento familiar influenciou diretamente no sucesso escolar, favorecendo

a socialização, autonomia e autocontrole dos alunos, além de reduzir casos de fracasso escolar.

Com base nos resultados analisados, conclui-se que o apoio da família é fundamental para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. A participação dos pais ajuda no aprendizado, no desenvolvimento social e na autoestima das crianças, além de aproximar escola e família. Mesmo com dificuldades como falta de tempo, recursos ou conhecimento, ficou claro que quando a escola e os familiares trabalham juntos, os alunos têm mais chances de aprender, se desenvolver e se sentir incluídos. A seguir está um gráfico (gráfico 1) com a demonstração do nível de impacto comprovado por pesquisas dos autores citados:

Gráfico 1: Impacto da participação familiar na inclusão de alunos com necessidades especiais



Fonte: Autores, 2025.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que a família é peça-chave na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Mais do que acompanhar a frequência ou as notas, o envolvimento dos pais ajuda na socialização, no desenvolvimento de habilidades e na construção de um ambiente escolar mais acolhedor. Quando a família participa ativamente, os estudantes apresentam avanços importantes, mesmo quando a escola encontra dificuldades estruturais ou pedagógicas.

No entanto, também ficou evidente que muitas famílias enfrentam obstáculos para exercer esse papel, como a falta de conhecimento sobre as necessidades dos filhos, limitações financeiras e pouca abertura da escola para incluir os responsáveis nas decisões pedagógicas.

Isso reforça a importância de um diálogo constante entre escola e família, além de políticas educacionais que apoiem ambos os lados.

Portanto, a pesquisa confirma que a inclusão escolar não depende apenas da escola ou apenas da família, mas sim da parceria entre as duas. Quando caminham juntas, é possível oferecer às crianças e adolescentes com necessidades especiais mais oportunidades de aprendizagem, autonomia e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Taiane. et al. O papel da família e do educador na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ano 06, ed. 09, vol. 05, pp. 150-162. Setembro de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/papel-da-familia>. Acesso em: 21 mar. 2025.

ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, Volume 7, p. 218 - 232, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/146/134>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BALDISSERA, Juliane. Políticas de inclusão escolar na educação básica: metodologias e possibilidades pedagógicas inclusivas. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia EAD) — UFRGS, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/256640>. Acesso em: 25 set. 2025.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais,

2019. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educativo.pdf>.
Acesso em: 21 mar. 2025.

BEZERRA, Osicleide de Lima; GOMES, Geraldo Alexandre de Oliveira; AMARAL, Ana Paula Taigy do. Desafios para a inclusão e participação da família na escola: uma análise a partir da experiência de extensão universitária em Mamanguape (PB). IIICINTEDI - Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA14_I_D2366_09082018162639.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

BIGARELLA, Nadia; BASSI, Tânia Mara dos Santos. Movimento histórico do direito à educação para as pessoas com deficiência: prescrições das Constituições brasileiras. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 24, n. 2, p. 727–737, abr./jun. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v24i2.4004>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, s/d. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

DIAS, Lindinalva Fontes. O papel da família no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: estudo de caso na Escola Municipal Deisy Lammel Hendges, Presidente Figueiredo-AM. *Revista Científica de la UAA*, v. 8, n. 1, p. 209-222, 2020. Disponível em:

<https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/910>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Lei nº 6 a 13.146/2015. ed. 6, jul. 2023.

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/640295/Estatuto_pessoa_deficiencia_6ed.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

FERREIRA, Aline. Pesquisa do IBGE revela dados sobre inclusão. PROSPED, 9 set. 2021.

Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-inclusao>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FOUREDUC. 10 estratégias de parcerias inclusivas entre escola, família e comunidade na educação inclusiva. 2024. Disponível em: <https://foueduc.com/10-estrategias-de-parcerias-inclusivas-entre-escola-familia-e-comunidade-e-na-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FRAZÃO, Suzana Paula de Souza. A participação dos pais na construção de materiais didático-pedagógicos de apoio à criança com autismo: estudo de caso na Escola Municipal Lírio do Vale, Manaus/AM – Ano de 2024. *RevistaFT*, v. 28, ed. 136, Manaus, 2024. Disponível em:

<https://revistaft.com.br/a-participacao-dos-pais-na-construcao-de-materiais-didatico-pedagogico-co-de-apoio-a-crianca-com-autismo-estudo-de-caso-na-escola-municipal-lirio-do-vale-manau-s-am-ano-de-2020/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GOMES, Cândida Tatiane de Freitas. A importância da família no processo de inclusão educacional e social. Universidade Federal de Santa Maria, Capão da Canoa, 2010.

Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27325/TCCE_EEDCES_EaD_2010_GOMES_CANDIDA.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 mar. 2025.

GUALDA, Danielli Silva; BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, 307-330, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5379/pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LINO, Iven Giovanna Trindade; TESTON, Elen Ferraz; MARCON, Sonia Silva; ANDRADE, Sonia Maria Oliveira de; MARQUES, Fernanda Ribeiro Baptista; NASS, Evelin Matilde Arcain; REIS, Pamela dos; MARCHETI, Maria Angélica. Desafios para o cuidado às famílias de crianças com deficiência na atenção primária à saúde. *Rev Min Enferm*, e-1340, 2020.

visualizar/68440. Acesso em: 26 ago. 2025.

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. Brasília, 2015. Disponível em: Acesso em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15065/1/2015_AndreiaCosmeDeOliveira_tcc.pdf. 17 mar. 2025.

PERES, Leila Suely Veloso; FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. Implantação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Tucuruí/PA: políticas, práticas e desafios. Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.18, n.2, p. 01-26, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.2-340. Acesso em: 03 out. 2025.

PEREIRA, Maria do Carmo. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1223/1/TCC%20Finalizado%20Maria%20do%20Carmo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PINZETTA, Priscilla; FERREIRA, Natasha Lima Medeiros; FERREIRA, Rafael Lima Medeiros; GIMENEZ, Roberto. Construindo uma escola para todos: o papel da gestão democrática na inclusão escolar.. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 6, n. 2, p. 01–18, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i1.660. Acesso em: 25 set. 2025.

RBEB – Revista Brasileira de Educação Básica. Principais desafios na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2017/02/13/principais-desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-no-sistema-educacional/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SANTOS, C. M. de M.; COOPER, I. S.. Relação família-escola e seus impactos no desenvolvimento e na aprendizagem: uma análise a partir da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Revista FT, v. 29, n. 140, nov. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/relacao-familia-escola-e-seus-impactos-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem-uma-analise-a-partir-da-teoria-bioecologica-de-urie-bronfenbrenner/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SANTOS, Doraci Felício Silvano dos; SANTOS, Douglas. Inclusão e Integração: uma perspectiva sobre conceitos estudados durante a graduação. Revista Observatório Científico, v. 1, n. 52, ISSN 2676-0487, 2024. DOI:10.13140/RG.2.2.13203.90404. Acesso em: 17 set. 2025.

SANTOS, Karoline Santana; SILVA, Ednizio Domingos da; SOUZA, Cidiany de. Eixo 2 - Educação inclusiva e educação especial. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais, v. 15, n. 2, set. 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.02.20>.

Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, A. S. D. da.; ALMEIDA, E. E. L. de. Educação especial e inclusiva: o papel da família no processo de escolarização da pessoa com deficiência. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em:<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/783/Educa%20a7%20especial%20e%20inclusiva%20-%20o%20papel%20da%20fam%20adlia%20o%20processo%20de%20escolariza%20a7%20a3o%20da%20pessoa%20com%20defici%20ancia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da. Família - escola: uma parceria necessária no processo de inclusão. Congresso Internacional de educação inclusiva, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD4_SA6_ID1667_31082016111254.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, Regiane Messias da. A importância do papel da família na educação especial: colaboração e parceria com a escola. Revista Mais Educação, v. 7, n. 5, p. 307-317, jul.

2024.

Disponível

em:<https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv7-n5-julho-2024/25>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, T. T. de.; BENÍCIO, B. R. O papel da família na educação inclusiva. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Instituto Federal Goiano, Campus Avançado de Hidrolândia, Polo Aparecida de Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2969/1/tcc_Thais%20Teixeira%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, Thaís Teixeira de; BENÍCIO, Edgard Ricardo. O papel da família na educação inclusiva. Instituto Federal Goiano - TCC. 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2969/1/tcc_Thais%20Teixeira%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

TALAU, D. M. M.; FEITOSA, E. C.; SANTOS, H. T. B. V.; SOUZA, G. O.; SANTOS, I. G. F.; PEIXOTO, R. C.; SANTOS, Z. P.; PERSCH, H. C. A. Educação Inclusiva e a participação dos pais na aprendizagem dos alunos com deficiência. Rev Cient da Fac Educ e Meio Ambiente: Revista da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA, Ariquemes, v.12, n.2, p. 1-12, 202. DOI: <http://dx.doi.org/10.31072>. ISSN: 2179-4200. Acesso em: 03. out. 2025.



Esta obra está sob o direito
de Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DOM CONSTANTINO – PENEDO/AL

Marta Maria da Silva Carvalho¹

Ramon Silva Souza²

Gislene Muniz dos Santos Batista³

Jonas dos Santos Lima⁴

RESUMO

Este estudo investigou as contribuições da ludicidade para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom Constantino, em Penedo/AL. A ludicidade, entendida como prática educativa que integra corpo, pensamento, emoção e linguagem, constitui uma ferramenta pedagógica fundamental, tornando o aprendizado prazeroso e motivador. A alfabetização nesse período envolve o reconhecimento de letras, sons e palavras, e o uso de atividades lúdicas favorece a construção de significados, a curiosidade e a criatividade das crianças. Foram aplicadas atividades como Trilha do Alfabeto, Bingo das Sílabas, Números Estourados e Caixa Surpresa das Palavras, planejadas para desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Os resultados mostraram que essas práticas aumentam o engajamento, a participação e a motivação dos alunos, estimulando a consciência fonológica, a formação de palavras e o vocabulário. Conclui-se que o lúdico, quando planejado e conduzido pelo professor, contribui para uma alfabetização significativa, inclusiva e integral, promovendo aprendizagem de forma leve, prazerosa e humanizada.

Palavras-chave: ludicidade. alfabetização. ensino fundamental. jogos e brincadeiras. desenvolvimento Infantil.

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho - FRM E-mail: marta.carvalho08@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho - FRM E-mail: ramondasilvasouza31@gmail.com

³ Professor (a) da Faculdade Raimundo Marinho - FRM E-mail: prof.gislene.batista@frm.edu.br

⁴ Jonas dos Santos Lima . Prof. Dr. da Faculdade Raimundo Marinho de Penedo-AL

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Durval *et al.*, (2024), a ludicidade nas séries iniciais constitui uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos de forma prazerosa e motivadora. Ao brincar, as crianças tornam-se protagonistas de suas experiências, estabelecendo diálogos, organizando-se, construindo regras de convivência e participando ativamente das atividades. Entretanto, é necessário que a utilização do lúdico seja planejada e direcionada, com objetivos claros, de modo a garantir que contribua efetivamente para a aprendizagem.

Os jogos infantis são um dos principais instrumentos que fazem parte da cultura lúdica, e podem ser usados para diferentes objetivos. Por meio do jogo, a criança pode imitar o mundo ao seu redor e aprender valores importantes. Embora muitas vezes sejam vistos apenas como diversão, os jogos também têm função social e educativa. Eles ajudam a desenvolver a mente, a organizar pensamentos, a compreender o tempo, o espaço e os movimentos, e a seguir regras, contribuindo para o crescimento intelectual e social da criança (Carvalho, 2015).

Segundo Figueiredo, Lima e Bamberg (2018), o professor é responsável por planejar e conduzir as atividades lúdicas em sala de aula, assegurando que estas

promovam efetivamente o aprendizado das crianças. Um jogo bem conduzido possibilita aos alunos experimentar, aprender com os erros e explorar diferentes estratégias para a resolução de problemas em um ambiente cooperativo. O brincar deve ser incorporado a um projeto educativo estruturado, com objetivos e metodologia claros, uma vez que as crianças necessitam da orientação do educador para desenvolver habilidades e alcançar uma aprendizagem significativa.

Na mesma linha, Gemaque (2023), defende que o educador deve desenvolver estratégias pedagógicas ativas, utilizando materiais concretos para garantir resultados eficazes no aprendizado dos alunos. Elaborar um plano de aula que incorpore o lúdico pode ser desafiador, pois exige tempo, recursos e atenção às necessidades individuais de cada estudante. No entanto, a ludicidade é fundamental, pois permite que os alunos resolvam problemas com mais facilidade e torna o aprendizado mais significativo. Além disso, trabalhar de forma lúdica incentiva a busca por conhecimento e evita um ensino mecanizado, possibilitando a reconstrução dos saberes e o desenvolvimento das capacidades estudantis.

Diante disso, evidencia-se que a ludicidade constitui uma ferramenta pedagógica indispensável para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Ao integrar brincadeiras e jogos planejados às práticas educativas, além de favorecer a aquisição de conhecimentos, a

utilização do lúdico contribui também para a construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica consciente e estruturada.

Assim, busca-se com esse estudo investigar e analisar as contribuições da ludicidade para o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dom Constantino Lüers, localizada em Penedo/AL, instituição fundada em 1984 que atualmente oferece turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e EJA, destacando como a ludicidade pode favorecer o desenvolvimento do aluno. A escolha da escola se justifica tanto pela proximidade com a faculdade, o que facilitou a realização da pesquisa, quanto pelo fato de já terem sido desenvolvidas anteriormente atividades nesse espaço escolar, o que possibilitou maior vínculo com a comunidade acadêmica e educativa.

2 ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Amorim (2019), a alfabetização no Brasil teve quatro fases. No período colonial, os jesuítas ensinavam apenas uma pequena parte da população. Em 1876, surgiram métodos que ensinavam a ler letra por letra. Depois, após 1890, apareceram métodos que ajudavam a entender as palavras e a aprender melhor. A partir de 1920, surgiram métodos mistos e

testes para acompanhar o aprendizado, dando mais atenção às crianças. Nos anos 1980, com a redemocratização, o construtivismo trouxe um ensino em que o aluno participa mais e aprende de forma mais ativa e significativa.

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (2025), em 2024, o Brasil avançou nos índices de alfabetização infantil, alcançando 59,2% das crianças alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, contra 56% em 2023. Apesar da melhora, a meta nacional de 60% não foi atingida, em grande parte devido à forte queda no Rio Grande do Sul, que passou de 63,4% para 44,7% após as enchentes. Por outro lado, 18 estados melhoraram seus resultados em relação ao ano anterior e 11 superaram a meta, com destaque para o Ceará, que lidera com 85,3%, seguido por Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná, todos acima de 70%.

Cardoso e Ribeiro (2022), relata que a alfabetização no 1º ano é o momento em que a criança começa a entender como funciona o sistema de escrita, reconhecendo letras, sons e palavras. Esse é um período muito importante no início da vida escolar, pois marca o início do contato mais direto com a leitura e a escrita. Os autores explicam que essa fase não deve se limitar a métodos técnicos e repetitivos. É preciso criar significado para aquilo que se aprende. Por isso, o uso de brinquedos e objetos do dia a dia é essencial. Eles ajudam a criança a ligar

o que está escrito com o que ela vê e vive. O brincar, então, passa a ser parte do processo de aprender a ler e escrever.

A pesquisa de Gonçalves e Ribeiro (2014) reforça essa ideia ao mostrar que os brinquedos e materiais lúdicos favorecem a construção de significados durante a alfabetização. Segundo os autores, isso é ainda mais importante na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quando a criança deixa um ambiente mais livre para um mais estruturado. Ao brincar, a criança vai formando hipóteses sobre como a escrita funciona. Ela tenta escrever o que fala, observa palavras ao redor e começa a entender as regras da escrita. A aprendizagem, nesse caso, acontece de forma ativa e prazerosa, com a criança sendo protagonista do seu processo de alfabetização.

Segundo Muceniecks e Colello (2024), a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental pode ser pensada a partir de diferentes teorias e métodos. O construtivismo entende que a criança aprende de forma ativa, construindo hipóteses sobre a escrita e testando-as no dia a dia, em contato com o professor e colegas. Já o método fônico destaca a relação entre sons e letras, ajudando a criança a decodificar palavras com mais clareza. A visão sociolinguística, por sua vez, considera o uso da língua em contextos sociais, dando sentido ao aprendizado e aproximando-o da realidade

cultural do aluno. Assim, todas trazem contribuições que podem ser combinadas para tornar a alfabetização mais completa.

Para Santos e Ribeiro (2017), o processo alfabetizador no 1º ano é fundamental, pois marca a entrada formal da criança no mundo da leitura e da escrita. Esse período precisa de atenção especial, pois influencia diretamente todo o percurso escolar futuro. Quando a alfabetização é bem trabalhada, a criança desenvolve autonomia para interpretar textos, participar das aulas e aprender em outras disciplinas. Além disso, especialistas destacam que uma base sólida nessa fase reduz a chance de dificuldades futuras, como problemas de leitura e escrita, que podem gerar frustração e desinteresse pelos estudos.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos que orientam o trabalho pedagógico junto com a ludicidade nesse período. A PNA busca garantir a alfabetização plena até o final do 2º ano, com foco em métodos que envolvem consciência fonológica e prática sistemática. Já a BNCC organiza as aprendizagens essenciais e destaca que o processo deve ser progressivo e variado, com atividades adaptadas ao desenvolvimento infantil. Assim, tanto a PNA quanto a BNCC reconhecem a importância de metodologias que unam teoria, prática e sensibilidade às necessidades da criança (MEC, 2019).

Seguindo esse mesmo pensamento, Soares e Fontana (2020) defendem que o lúdico é uma das formas mais eficazes de tornar o processo de alfabetização atrativo. Jogos, músicas, rimas, contação de histórias e brincadeiras ajudam a desenvolver a consciência fonológica, além de estimular a memória e a criatividade. A BNCC valoriza o uso de práticas lúdicas porque entende que o brincar é parte essencial do desenvolvimento infantil. Além disso, quando as crianças aprendem de forma prazerosa, o interesse aumenta e a alfabetização se torna mais significativa. Assim, o lúdico não é apenas um recurso, mas um caminho para tornar o aprendizado mais humano e motivador.

Para que essa aprendizagem realmente funcione, é necessário que as atividades de alfabetização estejam ligadas à realidade da criança. As experiências precisam fazer sentido e estar conectadas ao dia a dia. Segundo Carvalho *et al.* (2023), a brincadeira, quando usada junto à linguagem escrita, ajuda a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos. As crianças passaram a relacionar o que aprendiam com situações que viviam em casa ou na comunidade. Isso mostra que, ao brincar, elas compreendem melhor o que é a leitura e a escrita no mundo real.

De acordo com estudos de Almeida (2024), alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e escrever. É necessário também trabalhar as emoções, a convivência e o

pensamento das crianças. A alfabetização no 1º ano deve ser leve, envolvente e cheia de significados. A ludicidade tem papel importante nesse processo, pois torna a aprendizagem mais divertida e agradável. Brincar, contar histórias, desenhar ou montar palavras com letras móveis são práticas que despertam o desejo de aprender. Assim, o uso do lúdico fortalece o desempenho escolar e ajuda a criança a se desenvolver de forma completa, no pensamento, nas emoções e nas relações com os outros.

3 LUDICIDADE EM FOCO: PRIMEIRAS DEFINIÇÕES

Segundo Mineiro e D'Ávila (2019), o termo ludicidade é comumente associado ao universo infantil e à ideia de diversão, mas no ambiente acadêmico passa a ser entendido de forma mais ampla, como uma vivência subjetiva e significativa. As autoras afirmam que:

“A ludicidade, presente no vocabulário corriqueiro de muitas pessoas, é compreendida simplesmente como sinônimo de jogo, mormente ligada ao universo infantil. Após aceder à literatura, ao estudo e discussão concernente à essa temática, podem emergir significações de viés acadêmico” (Mineiro; D'Ávila, 2019, p. 1).

Essa ampliação do conceito de ludicidade permite entendê-la como um estado de envolvimento total da criança na

atividade que realiza, integrando corpo, emoção, pensamento e linguagem. Existem diferentes paradigmas que sustentam essa compreensão: o Lúdico Total, que está ligado à experiência subjetiva da criança, e o Lúdico Real, relacionado a jogos e atividades estruturadas. Além desses paradigmas, são reconhecidas quatro concepções de ludicidade: subjetiva, utilitarista, pedagógica e de diversão. Dessa forma, a ludicidade representa uma forma de estar no mundo e de se relacionar com os outros, tornando-se uma ferramenta importante no processo educativo (Mineiro, 2020).

Piaget (1978) entende a ludicidade como um recurso essencial no desenvolvimento infantil, pois o jogo acompanha os estágios cognitivos da criança, desde o senso-motor até os jogos de regras, contribuindo para a construção do conhecimento. Vygotsky (2007), por sua vez, vê a ludicidade como um espaço de desenvolvimento potencial, em que a criança, por meio da brincadeira, internaliza normas sociais, simboliza experiências e avança em sua zona de desenvolvimento proximal. Já Kishimoto (2011) ressalta a importância do brincar no contexto educacional brasileiro, defendendo o lúdico como prática pedagógica capaz de integrar prazer, criatividade e aprendizagem.

Souza (2023) defende que a família exerce papel essencial no desenvolvimento infantil ao proporcionar momentos de ludicidade, transformando brincadeiras em

oportunidades de fortalecer os vínculos afetivos entre pais e filhos. O tempo dedicado a essas atividades cria memórias afetivas duradouras, promove um ambiente seguro e acolhedor, e estabelece uma base sólida para o crescimento saudável das crianças, mostrando que a presença e o envolvimento familiar são fundamentais para seu desenvolvimento completo.

De acordo com Souza *et al.* (2023), a inserção de práticas lúdicas no ambiente escolar favorece não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da autoestima, das habilidades sociais e da autonomia das crianças. Os autores ressaltam que, quando as atividades lúdicas são integradas ao planejamento pedagógico, elas promovem o desenvolvimento sociocultural da criança, ampliando suas possibilidades de interação e construção de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da ludicidade na Educação Infantil, considerando o brincar como um eixo central da prática pedagógica. A BNCC destaca que a criança aprende ao brincar, explorando o ambiente e interagindo com seus pares e adultos. Assim, a ludicidade torna-se um meio privilegiado para a construção do conhecimento, da identidade e da autonomia da criança no processo educativo (Martins e Mateus, 2024).

Souza *et al.*, (2021), destacam que o trabalho com jogos e brincadeiras proporciona ao professor a possibilidade de

observar o desenvolvimento integral da criança, além de estimular a criatividade, a imaginação, a motricidade e o raciocínio lógico.

Como afirmam:

Para formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras. O trabalho com os jogos e brincadeiras possibilita ao professor, observar a atuação de cada indivíduo por si só e ao mesmo tempo interagindo consigo e com os outros à sua volta (Souza *et al.*, 2021).

Dessa forma, pode-se afirmar que a ludicidade é um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na alfabetização, pois promove experiências significativas, fortalece vínculos afetivos e valoriza as múltiplas formas de expressão e aprendizagem da criança.

4 LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: SALA DE AULA COM ALUNOS DO 1º ANO

O estudo de Almeida (2024) mostra que, no início da alfabetização, especialmente quando as crianças vêm da Educação Infantil, é importante usar práticas que envolvam o lúdico. Esse tipo de atividade ajuda os alunos a se sentirem motivados, já que o brincar deixa o aprendizado mais agradável e desperta o interesse em voltar

para a sala de aula. A ludicidade, muitas vezes vista apenas como diversão, é, na verdade, um recurso que estimula o cérebro a aprender de maneira mais significativa.

Seguindo essa ideia, Cardoso e Ribeiro (2022) reforçam que os brinquedos têm papel essencial no desenvolvimento infantil, pois permitem que as crianças façam conexões simbólicas com o mundo. Essa interação favorece a curiosidade, a criatividade e o desejo natural de aprender, elementos fundamentais no processo de alfabetização.

Na mesma linha, Carvalho, Andrade e Santana (2023) relatam uma experiência em Fortaleza e observaram que, mesmo quando o ensino ainda é marcado por métodos tradicionais, a introdução de jogos e brincadeiras favorece o engajamento. As crianças se envolvem mais porque conseguem relacionar o que aprendem na escola com a sua vida cotidiana, tornando o aprendizado mais próximo e real.

De forma complementar, o estudo de Gemaque (2023) destaca que a ludicidade deve ser vista como uma metodologia essencial. Em sua pesquisa com alunos do 1º ano, em Belém (PA), foi possível perceber que as atividades lúdicas, como dinâmicas e jogos, aumentam a motivação e a autonomia das crianças. Além disso, ajudam a superar dificuldades comuns nesse período, como reconhecer letras, formar palavras e desenvolver a confiança para aprender.

No estudo de Duarte e Lira (2022),

percebe-se que quando as crianças têm espaço para brincar, elas interagem mais com letras, histórias, sons e símbolos sem perceber que estão “estudando”. Brincando, elas tentam entender como as letras funcionam, associam sons a símbolos e começam a ler e escrever de modo natural. Esse contato lúdico oferece segurança e interesse, elementos importantes para que a alfabetização seja mais prazerosa e significativa. Conforme artigo de Júnior *et al.* (2006), foi aplicado um programa com tarefas de identificar rimas, aliteração e fazer síntese e análise de sílabas e fonemas com alunos que tinham dificuldade em ler e escrever. Após esse trabalho, os estudantes melhoraram bastante não só em ler e escrever, mas também em ouvir com atenção, discriminar sons da fala e ficar mais concentrados nas atividades. Estas habilidades, consciência fonológica, atenção, escuta, mostram-se essenciais porque são a base para entender como a língua escrita funciona, para poder ler e escrever corretamente mais tarde.

Explicando sobre essas habilidades descritas por Júnior *et al.* (2006), pode-se perceber a importância de todas elas. Na oralidade, conforme Costa e Gontijo (2011), o brincar contribui de forma significativa, especialmente em situações de faz-de-conta, nas quais a criança utiliza a fala para construir personagens, negociar papéis e expressar ideias fora do contexto imediato. Essa prática favorece a ampliação do

vocabulário, a construção de frases mais complexas e o desenvolvimento da narrativa. Além disso, o brincar cria oportunidades naturais de interação, nas quais a criança exerce a conversação, aprende a esperar sua vez de falar e amplia sua capacidade de se comunicar de maneira clara.

Na escuta, como descrito por Vrolijk, Richardson e Cunsolo (2021), as brincadeiras, sobretudo as coletivas, estimulam a atenção auditiva e a compreensão de mensagens verbais, uma vez que a criança precisa ouvir, interpretar e responder a instruções ou falas dos colegas. Esse processo fortalece a capacidade de escuta ativa, essencial para o convívio social e para a aprendizagem escolar. Jogos como cantigas, dramatizações e dinâmicas que exigem seguir ordens contribuem para que a criança desenvolva maior concentração, discriminando sons e compreendendo sequências narrativas.

De acordo com Blair (2016), ao brincar, a criança exercita habilidades ligadas também à atenção e às funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Brincadeiras com regras, jogos de tabuleiro ou atividades que exigem cumprimento de etapas promovem a autorregulação, já que é necessário lembrar instruções, respeitar turnos e adaptar-se a mudanças no jogo. Dessa forma, o brincar torna-se uma ferramenta natural para treinar o foco atencional, ajudando a criança a sustentar a

concentração e a desenvolver estratégias de autocontrole.

Sutapa *et al.*, (2021), revela que as atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, tanto fina quanto grossa. Brincadeiras que envolvem correr, pular, arremessar ou equilibrar estimulam movimentos amplos e o fortalecimento muscular, enquanto jogos com massinha, blocos ou recortes treinam a destreza manual. O brincar fornece um espaço prazeroso e repetitivo para que a criança experimente e refine seus movimentos, fortalecendo a integração entre percepção, planejamento e execução motora.

Por último, Miranda, Torres e Pessoa (2020), relatam que o brincar com rimas, sons e palavras favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial para a alfabetização. Jogos de bater palmas para sílabas, cantigas rimadas e atividades que exploram a substituição de sons possibilitam que a criança perceba a estrutura sonora da fala e manipule seus elementos. Essa prática lúdica reduz a dificuldade da tarefa, tornando-a motivadora e eficaz para o desenvolvimento metalinguístico, preparando a criança para relacionar sons e letras de forma mais consciente.

Segundo Silva (2021), diversas atividades foram usadas em uma escola do Ensino Fundamental 1 como bingo de sílabas, fichas de nomes, jogos com material reciclado e outras atividades que juntam arte,

linguagem escrita e matemática. Essas práticas mostraram que quando tudo isso é integrado, as crianças participam mais, se divertem, aprendem pelo erro e pela descoberta, o que fortalece sua confiança. Além disso, esse tipo de prática permite que cada aluno avance no seu ritmo, com suporte do professor, o que melhora muito os resultados de leitura e escrita.

Por fim, a pesquisa de Bispo, Souza e Santos (2025) mostra que, ao tornar o ambiente escolar mais acolhedor e menos rígido, a ludicidade coloca a criança no centro do processo de aprendizagem. Para os autores, isso é essencial no 1º ano, quando a criança começa a se relacionar formalmente com a leitura e a escrita. Sem o lúdico, o processo alfabetizador pode ser cansativo e excludente. Já com o uso de brincadeiras e jogos, o aprendizado se torna integral, pois envolve não só a dimensão cognitiva, mas também a social e a emocional, resultando em uma formação mais humanizada.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO

Conforme estudos de Durval *et al.* (2024), o uso da ludicidade no 1º ano do Ensino Fundamental traz muitos benefícios para o aprendizado. Atividades lúdicas aumentam a participação e a atenção dos alunos. Professores de escolas públicas e particulares relataram que essas práticas

tornam a alfabetização mais leve e agradável. Jogos como dominó de sílabas, bingo com letras e tabuleiros com o alfabeto ajudam na associação entre som e escrita. A criança aprende brincando, sem sentir que está sendo avaliada. A junção entre prazer e aprendizagem melhora os resultados. Assim, o brincar vira parte importante do processo de alfabetização.

No entanto, os jogos precisam ser adequados à idade e ao desenvolvimento das crianças. Eles devem fazer parte de um planejamento pedagógico que tenha objetivos claros. Os jogos são úteis, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ajudando a adaptação escolar. Porém, alguns professores têm dificuldades em usá-los por falta de formação específica. Borges e Silva (2024) defendem que a formação continuada é essencial para atualizar os educadores. Com isso, eles podem usar o lúdico de forma eficaz. Assim, a aprendizagem se torna mais significativa e inclusiva.

A ludicidade também colabora com o desenvolvimento completo da criança. Ela estimula o raciocínio, o movimento e a convivência com os colegas. Santos (2014) afirma que o lúdico promove comunicação e construção coletiva do conhecimento. Ao brincar, a criança aprende a pensar e agir com autonomia. Além disso, o jogo ajuda na consciência sobre a escrita. A alfabetização fica mais rica quando há espaço para explorar, imaginar e refletir. Com isso, o

aprendizado se fortalece naturalmente.

Segundo Viana *et al.* (2025), o brincar ensina regras e limites de forma natural. Através das brincadeiras, a criança aprende a esperar sua vez, respeitar colegas e cooperar. Isso é importante para a convivência escolar saudável. O lúdico também facilita a mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ele mantém o ambiente acolhedor mesmo com novas exigências. O estudo mostra que o lúdico contribui para o crescimento pessoal e social do aluno. Por isso, deve estar sempre presente na prática pedagógica.

Assim, percebe-se que o lúdico vai além da diversão: ele ensina. Quando bem utilizado, transforma a sala de aula em um espaço mais leve e produtivo. A criança aprende brincando, se desenvolve e se sente acolhida. As práticas lúdicas devem ser planejadas com intencionalidade e respeito às individualidades. Isso garante uma alfabetização mais efetiva e significativa. Portanto, o lúdico deve ser visto como parte essencial da educação. Ele contribui para formar alunos mais participativos, criativos e preparados.

6 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom Constantino, localizada no município de Penedo/AL. O principal

objetivo foi compreender de que forma as atividades lúdicas podem contribuir para o processo de alfabetização, ajudando as crianças a desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita de maneira divertida e significativa.

Antes da aplicação das atividades, foi feito um levantamento de dados sobre os alunos e uma revisão da literatura para fundamentar as práticas pedagógicas. Essa revisão abordou estudos sobre alfabetização, letramento inicial e o uso de atividades lúdicas na aprendizagem, mostrando que jogos, dinâmicas e brincadeiras favorecem a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e sílabas, a formação de palavras e a expressão oral.

No total, foram analisados 41 artigos publicados entre 2015 e 2025, além de diretrizes pedagógicas que orientam o ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A busca pelos estudos foi realizada em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico, BVS e Periódicos CAPES, utilizando os seguintes termos: ludicidade, alfabetização, ensino fundamental, jogos e brincadeiras, desenvolvimento infantil.

Tipo de pesquisa

A pesquisa foi qualitativa e descritiva, organizada na forma de estudo de caso, realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Instrumentos de coleta de dados:

Para a coleta de dados foram utilizados:

- Observações diretas durante a aplicação das atividades lúdicas;
- Questionário aplicado à professora regente;
- Análise documental sobre o perfil da turma (número de alunos, nível de conhecimento prévio em leitura e escrita).

Procedimentos adotados

Após a escolha do tema e o estudo teórico, realizamos uma visita à escola e aplicamos o projeto com uma turma composta por 20 alunos e acompanhada por duas professoras (uma regente e uma auxiliar). Inicialmente, foi feito o levantamento do nível de conhecimento: seis alunos já reconheciam letras e liam palavras simples, enquanto a maioria ainda apresentava dificuldades em leitura, escrita, reconhecimento de letras e contagem numérica.

As atividades foram aplicadas de forma planejada e intencional, integradas às aulas regulares, em um ambiente acolhedor e motivador. Para promover o aprendizado de forma significativa, utilizamos quatro recursos pedagógicos lúdicos: Trilha do Alfabeto, Caixa das Palavras, Bingo das Sílabas e Números Estourados.

A Trilha do Alfabeto consistiu em lançar um dado e avançar pelas letras do alfabeto, nomeando palavras correspondentes à letra sorteada, o que

auxiliou na identificação gráfica e na associação entre som e grafia. A Caixa das Palavras promoveu a manipulação de cartões com palavras, estimulando a leitura, a formação de frases e a associação com objetos concretos. O Bingo das Sílabas trabalhou a percepção silábica, a atenção auditiva e visual, incentivando a cooperação e o respeito às regras. Por fim, a atividade Números Estourados, embora tivesse foco matemático, também auxiliou no desenvolvimento da linguagem oral e da coordenação motora, pois os alunos precisavam verbalizar suas descobertas e explicar seus raciocínios.

Todas as atividades foram realizadas com a participação ativa dos alunos e da professora regente, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. Ao final, aplicamos um questionário à professora para registrar sua percepção sobre o impacto da ludicidade na alfabetização, o que possibilitou avaliar tanto a aceitação quanto os efeitos das práticas pedagógicas na aprendizagem.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Observou-se que as atividades lúdicas utilizadas, como Trilha do Alfabeto, Caixa Surpresa e Bingo das Sílabas, contribuíram para o desenvolvimento de importantes habilidades cognitivas e linguísticas. Esse resultado está em sintonia com estudos de Cruz et al. (2025), os quais mostram que as

crianças desenvolvem habilidades como concentração, coordenação motora fina, raciocínio lógico, compreensão simbólica, memória e linguagem oral, além de pensamento crítico e criativo, que são essenciais para adquirir a leitura e a escrita.

Foi possível constatar que as crianças que inicialmente demonstravam desinteresse passaram a participar ativamente das aulas, apresentando progressos na leitura, na escrita e no uso da linguagem oral. As atividades lúdicas mostraram-se eficazes para estimular a consciência fonológica, a identificação de letras e sons, a formação de palavras e a ampliação do vocabulário. Além disso, o ambiente acolhedor e prazeroso proporcionado pelas práticas favoreceu a segurança emocional, a motivação para aprender e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre professor e aluno.

Notou-se que as atividades lúdicas também favoreceram a socialização entre os alunos, promovendo a colaboração, o respeito às regras e a capacidade de trabalhar em grupo. Durante os jogos, as crianças aprenderam a ouvir, esperar a sua vez e ajudar os colegas, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes. Esse aspecto mostra que o lúdico não beneficia apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e a convivência harmoniosa no ambiente escolar.

Análise das práticas lúdicas observadas na escola

Os quatro recursos pedagógicos aplicados possibilitaram momentos de aprendizagem prazerosa e significativa. A Trilha do Alfabeto despertou grande interesse dos alunos no reconhecimento das letras; a Caixa das Palavras promoveu a interação e a ampliação do vocabulário; o Bingo das Sílabas estimulou a consciência fonológica e ajudou na construção de palavras; e os Números Estourados tornaram a contagem e a sequência numérica mais divertidas.

Avaliação dos impactos no processo de alfabetização

As atividades mostraram-se eficazes para estimular a leitura, a escrita e a compreensão numérica, ao mesmo tempo em que garantiram a participação coletiva. A ludicidade favoreceu tanto os alunos que já tinham algum domínio da leitura quanto os que ainda estavam em processo inicial, criando oportunidades para avanços em diferentes níveis.

Comparação com estudos teóricos

Os resultados confirmam as ideias de Piaget (1971), para quem o jogo representa um meio de assimilação e construção do conhecimento, e de Vygotsky (1998), que vê a ludicidade como ferramenta de mediação social e cognitiva. Além disso, Kishimoto

(1994) reforça a importância dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização, uma vez que estes permitem à criança aprender de maneira mais significativa.

Dificuldades e potencialidades identificadas

Foi identificado que parte dos alunos ainda não reconhece o alfabeto completo e apresenta dificuldades na contagem. Contudo, as atividades revelaram grande potencial, pois todos participaram, interagiram e se mostraram motivados, o que comprova a eficácia da ludicidade como estratégia pedagógica.

Resultados detalhados das práticas lúdicas

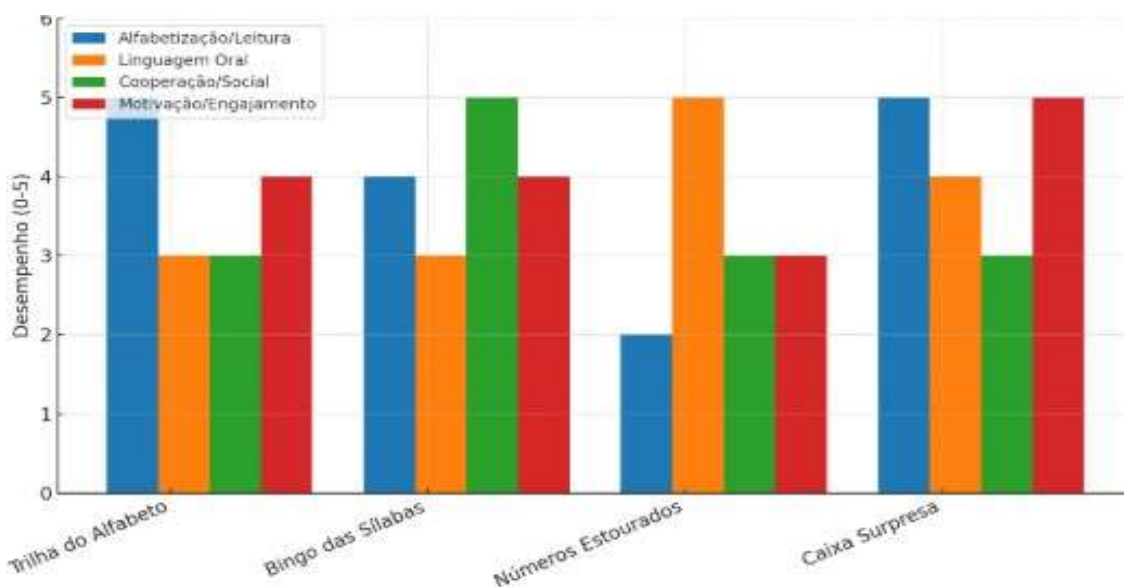
- Trilha do Alfabeto: os alunos participaram com entusiasmo, melhoraram na identificação das letras, conseguiram relacionar som e grafia das palavras, mostrando que o jogo facilita a alfabetização.
- Bingo das Sílabas: foi útil para alunos com dificuldade na formação de palavras, estimulou a leitura silábica e a atenção auditiva e visual, incentivou a cooperação e o respeito às regras, demonstrando que aprender brincando ajuda no desenvolvimento social e escolar.
- Números Estourados: apesar de ser um jogo matemático, também contribuiu para a linguagem oral, pois os alunos precisavam falar seus raciocínios em voz alta, o que

ampliou o vocabulário e melhorou a coordenação motora, favorecendo o pensamento criativo e crítico.

- Caixa Surpresa das Palavras: despertou curiosidade e motivação nos alunos, que identificaram palavras, construíram frases e usaram letras móveis; a atividade aproveitou o conhecimento prévio para ampliar os aprendizados e tornar a leitura e escrita mais significativas.

Todos os jogos aplicados ajudaram os alunos a avançar na leitura, na escrita e na fala. Crianças que antes não participavam das atividades passaram a se envolver mais, demonstrando interesse e motivação. O ambiente lúdico proporciona segurança emocional, prazer em aprender e fortalece o vínculo entre professor e aluno. Dessa forma, ficou evidente que as atividades lúdicas tornam a alfabetização mais fácil, agradável e motivadora para as crianças. Observe o gráfico a seguir (gráfico 1):

Gráfico 1: Comparação de desempenho das atividades lúdicas



Fonte: Autores, 2025.

Finalmente, a utilização de brinquedos, jogos e dinâmicas vem sendo reconhecida como uma abordagem que torna o ensino da leitura e escrita mais natural e significativo, um processo mais fluido e natural para as crianças, alinhando-se aos resultados observados de Rocha (2022), em que defende que os alunos demonstram maior engajamento, segurança emocional e

desenvolvimento linguístico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, conclui-se que a ludicidade desempenha papel essencial no processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Atividades lúdicas, quando bem planejadas e conduzidas pelo

professor, não apenas facilitam a aprendizagem da leitura e escrita, mas também promovem o desenvolvimento integral da criança, estimulando criatividade, autonomia, cooperação e habilidades sociais. Os jogos e brincadeiras demonstraram ser instrumentos eficazes para despertar interesse, engajamento e motivação, tornando o ensino mais significativo e prazeroso.

Nota-se também que a utilização do lúdico exige planejamento, recursos e atenção às necessidades individuais, reforçando a importância da formação e atualização contínua dos professores. Ao integrar a ludicidade ao ensino, é possível transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, estimulante e inclusivo, no qual a aprendizagem acontece de forma natural e humanizada.

Assim, este estudo reforça que o lúdico deve ser reconhecido como um elemento indispensável na educação infantil, contribuindo para a formação de alunos mais participativos, criativos e preparados para os desafios do aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anadeje Ferreira de. A importância da ludicidade no processo de alfabetização. CONEDU, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID18497_TB7870_01102024103742.p

df?utm_source. Acesso em: 20 ago. 2025.

AMORIN, Americo. Artigo: Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica. Escribo, abr. 2019. Disponível em: <https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r9nktY3PFsMXD6ygsMQ8Dxj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BISPO, Alessandra Guimarães; SOUZA, Debora Melo de; SANTOS, daniel Moraes. Alfabetização e letramento: desenvolvendo aprendizagens e habilidades por meio da ludicidade. Cadernos de Pedagogia, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2025. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16439/9153>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BLAIR, Clancy. Executive function and early childhood education. Curr Opin Behav Sci, V. 10, págs. 102-107, agosto, 2016. DOI:10.1016/j.cobeha.2016.05.009. Acesso em: 19 set. 2025.

BORGES, Sandra Camargo de Andrade; SILVA, Adriana Dacheri Peixoto da. A contribuição do jogo para a alfabetização. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 de agosto de 2024. Disponível

em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/a-contribuicao-do-jogo-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. 58% dos municípios melhoraram a alfabetização. Brasília, DF: MEC, 25 jul. 2025. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/58-dos-municipios-melhoraram-alfabetizacao>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CARDOSO, Alisson Kamps; RIBEIRO, Luciane Nunes. Uso do lúdico na alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Repositório IF Goiano, 2022.

Disponível

em:

https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2924/1/artigo_Alisson%20Kamps.pdf?

Acesso em: 25 jun. 2025.

CARDOSO, Alisson Kamps; RIBEIRO, Luciane Nunes. Uso do lúdico na alfabetização de alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2924/1/artigo_Alisson%20Kamps.pdf?utm_source. Acesso em: 20 ago. 2025.

CARVALHO, Camilla Sales Rodrigues de. A contribuição do lúdico no processo de alfabetização infantil. UFPB-CE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2009/1/CSRC04082016>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CARVALHO, Iraiza Noemi Silva. *et al.* Alfabetização e ludicidade: relato de uma experiência com crianças do primeiro ano. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p.1-13, 2023.

Disponível

em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/article/view/11587/9876>.

Acesso em: 25 jun. 2025.

CARVALHO,, Iraiza Noemi Silva; ANDRADE, Vitoria Kelli Ferreira de; SANTANA, Juliana. Alfabetização e ludicidade: relato de uma experiência com

crianças do primeiro ano. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em:

https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/download/11587/9876/45284?utm_source. Acesso em: 20 ago. 2025.

COSTA, Dânia Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QgnrWfGLkVp33cCwfvglJVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

CRUZ, Jaclene Ferracini da; MATOS, Maria Janaína Soares de; CURY, Vivian Cristina de Oliveira; GARCIA, Raimundo Ronald Caxias; PARANÃ, Maria Lucimar Rodrigues. Alfabetização divertida: estratégias lúdicas para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Ft, Língua, Letras e Artes, v. 29, ed. 146, mai. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/alfabetizacao-divertida-estrategias-ludicas-para-alfabetizacao-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

DUARTE, Fabíola Jerônimo; LIRA, Marceliano Gomes. O lúdico na educação infantil: um estudo acerca das contribuições do brincar na aquisição da leitura e escrita. Alfabetização, Linguagens e Letramentos. Realize Editora, 2022. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD5_ID1102_TB173_11112022113500.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

DURVAL, Janecleide da Silva. *et al.* A contribuição do lúdico no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 1993–2004, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i7.14921. Acesso em: 26 jun.2025.

FIGUEIREDO, Andrine Pereira; LIMA, Marilda de Souza; BAMBERG, Suzana Marx. A importância de trabalhar o lúdico na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Repositório Alfaunipac, 2018. Disponível em: https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2019/102_a_importancia_de_trabalhar_o_ludico_na_alfabetizacao_nos_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

GEMAQUE, Maria de Nazaré Marques. A interação a partir do lúdico no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental. CONEDU, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID17798_TB3844_06092023233138.pdf?utm_source. Acesso em: 20 ago. 2025.

GONÇALVES, Josiane Peres; RIBEIRO, Lizíria Gabriel Soares. Ludicidade no 1º ano do Ensino Fundamental: percepção e prática das professoras. V. 18, n. 3, dez. 2014. <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644344006.pdf?>. Acesso em: 25 jun. 2025.

JÚNIOR, José Antonio Bernadino; FREITAS, Fabiana Rego; SOUZA, Deisy G. de; MARANHE, Elisandra André; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.12, n.3, p.423-450, Set.-Dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vw6pvfnNhWmL5QsQtRyTsxx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 16. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

MARTINS, Dayse Marinho. M.; MATEUS, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio. A ludicidade na educação infantil em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 7, p. e6215, jul. 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-287. Acesso em: 25 jun. 2025.

MEC – Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização: Caderno da PNA. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf . Acesso em: 25 set. 2025.

MIRANDA, Dayse Cosme da Cruz; TORRES, Vera Barbara Santana; PESSOA. Ana Cláudia R. G. Uso de Jogos de Consciência Fonológica na Educação Infantil, 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403766/MIRANDA;%20TORRES;%20PESSOA%20-%202017.2.pdf/60bba1bf-d421-49f8-ab5c-c79c27598181>. Acesso em: 19 set. 2025.

MINEIRO, Márcia. Ludicidade: conceitos, paradigmas e concepções no ensino superior. *Práxis Educacional*, Jequié, v. 20, n. 51, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13947. Acesso em: 25 jun. 2025.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e208494, 13 nov. 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945208494. Acesso em: 25 jun. 2025.

MUCENIECKS, R. S.; COLELLO, S. M. G. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 62. São Paulo/ Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona/ Cemoroc-FEUSP, p. 1-18, set-dez, 2024. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-embates-entre-o-construtivismo-e-o-metodo-fonico/>. Acesso em: 25 set. 2025.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ROCHA, Arthur Dantas. A importância da ludicidade na alfabetização de crianças. Jornada científica e tecnológica - Josif, v. 14 n. 2, 2022. Disponível em: <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/292/517>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SANTOS, Fernanda Cristina Ribeiro dos. A ludicidade na alfabetização: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Tese. 2014. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21032/3/MD_EDUMTE_VII_2014_45.pdf?. Acesso em: 25 jun. 2025.

SANTOS, Cristiane Gonzaga dos; RIBEIRO, Janete Santa Maria. Alfabetização realizada a partir da associação da teoria construtivista e método fônico. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, v. 8, n.19, 2017. DOI:10.3895/recit.v8.n19.4762. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Ana Paula Gomes da. Práticas lúdicas e alfabetização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: reflexões docentes. Bananeiras/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2021. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB, Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/33609/1/ANA%20PAULA%20GOMES%20DA%20SILVA%202021%2001.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOARES, Cristina Dallastra; FONTANA, Maria Iolanda. Alfabetização, letramento e ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores. Revista LES - Linguagens, Educação e Sociedade. n. 46, 243–263, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i46.11610>. Acesso em: 25 set. 2025.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. *et al.* A importância da ludicidade no processo de aprendizagem na escola: um estudo teórico-metodológico. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 10, n. 25, p. 338-350, out/dez. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376374654_A_importancia_da_ludicidade_no_processo_de_aprendizagem_na_escola_um_estudo_teorico-metodologico. Acesso em: 25 jun. 2025.

SOUSA, Priscila. (22 de Agosto de 2023). *Ludicidade - O que é, origem, história, evolução e na educação*. Conceito.de. <https://conceito.de/ludicidade>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SOUZA, Vanessa Cristina Saran de. *et al.* A ludicidade e sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem. Instituto Saber de Ciências Integradas, 2021. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/37-numero-1-2021/2322-a-ludicidade-e-sua-importancia-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SUTAPA, Panggung; PRATAMA, Kukuh Wahyudin; ROSLY, Maziah Mat; ALI, Syed Kamaruzaman Syed; KARAKAUKI, Manil. Improving Motor Skills in Early Childhood through Goal-Oriented Play Activity. *Children*, 8, 994, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8110994>. Acesso em: 19 set. 2025.

VIANA, Maria Neuraildes Gomes. *et al.* O

lúdico como prática de alfabetização no processo de ensino. *Revista Aracê*, v. 7, n. 2, p. 7581-7596, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/3362/4247/12765>. Acesso em: 25 jun. 2025.

VROLIJK, Marloes; RICHARDSON, Dominic; CUNSOLO, Sabbiana. How listening develops and affects well-being throughout childhood. Office of Research – Innocenti Working Paper, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/innocenti/media/5001/file/UNICEF-How-Listening-Develops-Affects-Well-being-Childhood-2021.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado à professora regente

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Tempo de atuação no magistério: _____anos

Questionário – Percepções dos Professores sobre a Ludicidade no Processo de Alfabetização

1. Você costuma utilizar atividades lúdicas em sua prática pedagógica? ()
Sempre
() Frequentemente ()
Ocasionalmente ()
Raramente
() Nunca
2. Qual o principal objetivo, em sua visão, das atividades lúdicas no processo de alfabetização?
() Estimular o interesse e a motivação dos alunos ()
Facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita ()
Promover a socialização entre os alunos
() Desenvolver habilidades cognitivas ()
Outros: _____
3. Com que frequência você utiliza jogos, dinâmicas ou brincadeiras durante suas aulas de alfabetização?
() Diariamente
() Duas a três vezes por semana ()
Uma vez por semana
() Esporadicamente ()
Nunca
4. Em sua percepção, qual o impacto da ludicidade no desempenho dos alunos? ()
Muito positivo
() Positivo

☐ Pouco positivo

☐ Nenhum impacto ☐

Não sei opinar

5. Quais tipos de atividades lúdicas você considera mais eficazes no processo de alfabetização?

☐ Jogos de letras e palavras

☐ Brincadeiras cantadas e rítmicas

☐ Contação de histórias com dramatização

☐ Dinâmicas com objetos concretos (alfabeto móvel, fantoches, cartazes) ☐

Todas as alternativas acima

6. Após a realização de atividades lúdicas, você percebe alguma mudança no comportamento dos alunos? ☐ Sim, ficam mais participativos e interessados ☐

Sim, demonstram maior concentração

☐ Sim, tornam-se mais colaborativos

☐ Não percebo mudanças significativas ☐

Não sei avaliar

7. Quais habilidades você considera mais estimuladas com o uso da ludicidade na alfabetização?

☐ Leitura e escrita

☐ Criatividade e imaginação ☐

Coordenação motora

☐ Atenção e memória ☐ Todas as

anteriores

8. Você considera que as atividades lúdicas devem estar integradas ao planejamento pedagógico da alfabetização?

☐ Sim, de forma sistemática e contínua

☐ Sim, mas apenas como complemento ocasional ☐ Não, prefiro métodos tradicionais

☐ Não tenho opinião formada

