

Da Infância à Vida Adulta

Aprendizagem, Inclusão
e Diversidade na Educação

Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Organizadores



Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Organizadores

Da Infância à Vida Adulta: Aprendizagem, Inclusão e Diversidade na Educação

Título

Da Infância à Vida Adulta: Aprendizagem,
Inclusão e Diversidade na Educação

Organizadores

Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva
e Francisco das Chagas Galvão de Lima

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-10-1

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Setembro de 2025

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Lígia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

D133

Da infância à vida adulta : aprendizagem, inclusão e
diversidade na educação [recurso eletrônico] /
organizadores Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da
Silva e Francisco das Chagas Galvão de Lima. — 1. ed.
— Porto Alegre : Triálogo, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-10-1

1. Educação inclusiva. 2. Aprendizagem. 3. Inclusão
escolar. 4. Prática de ensino. 5. Igualdade na educação.
I. Canal, Sandra. II. Silva, Karla Fernanda Wunder da.
III. Lima, Francisco das Chagas Galvão de.

CDD23: 371.9046

F-0909251

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2025 por Triálogo e autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	
Da Infância à Vida Adulta: Aprendizagem, Inclusão e Diversidade na Educação	5
<i>Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	
Leitura e escrita na infância: o papel da família e da escola	7
<i>Simone Rodrigues Gamero, Alberto José Ferreira de Lima, Francisco das Chagas Galvão de Lima e Sandra Canal</i>	
Contribuições da musicalização na educação infantil	21
<i>Helenita Rodrigues Carrijo, Sandra Canal, Silvia Rocha Costa e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	
O brincar como recurso de desenvolvimento cognitivo na educação infantil	33
<i>Silvia Schulz Dias Souza, Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Maria Souza dos Santos</i>	
As tessituras do brincar no desenvolvimento infantil	43
<i>Laiane Correia de Meneses, Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	
Diversidade, multiculturalismo e inclusão na educação: práticas nos anos iniciais	52
<i>Francisca Raimila do Espírito Santo Freitas, Francisco das Chagas Galvão de Lima, Silvia Rocha Costa e Tiago Gertrudes Batista</i>	
Um olhar para a educação de jovens e adultos (EJA): os alunos idosos no município de Venâncio Aires/RS	64
<i>Oswaldo Daniel dos Santos Pinheiro, Gisania Carla de Lima, Francisco das Chagas Galvão de Lima e Ana Paula Rodrigues</i>	
Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): desafios e políticas públicas	80
<i>Marcela Lisboa e Lisboa, Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Ana Paula Rodrigues</i>	
Estratégias pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)	91
<i>Walkiria de Medeiros Silva Leandro, Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	
Sobre as autoras e autores	100
Índice Remissivo	104

Apresentação

Da Infância à Vida Adulta: Aprendizagem, Inclusão e Diversidade na Educação

Este livro nasce como um mosaico de experiências, vozes e olhares que se encontram no chão da escola e nos caminhos da vida. Reúne reflexões, pesquisas e práticas pedagógicas que dialogam com temas essenciais para a construção de uma educação inclusiva, lúdica e significativa, olhando para as diferentes etapas de ensino e da vida dos estudantes. É um convite à escuta atenta da infância, da juventude e adultez, à delicadeza do brincar, à potência da música, à coragem da diversidade e à necessidade de reconhecer que a educação é um direito que pulsa em todas as idades.

Cada capítulo que aqui se entrelaça carrega o cuidado de quem acredita que ensinar é também aprender, e que a inclusão se faz quando olhamos para cada sujeito em sua singularidade, com respeito, afeto e compromisso. Os capítulos foram elaborados com o propósito de contribuir com a formação de professores, educadores e profissionais da educação, oferecendo subsídios teóricos e práticos que valorizam os sujeitos em seus direitos e suas singularidades.

A obra convida o leitor a percorrer diferentes caminhos do fazer pedagógico, onde o brincar, a musicalização, a leitura, a escrita, a diversidade e a inclusão se entrelaçam, demonstrando que uma educação de qualidade se faz por meio de práticas que respeitam o desenvolvimento, a cultura, as necessidades e os interesses de cada estudante em diferentes etapas da vida.

No primeiro capítulo, **“Leitura e escrita na infância: o papel da família e da escola”**, percebemos como a interação entre família e escola é fundamental no processo de alfabetização, entendendo que alfabetizar não é apenas decifrar códigos, mas um gesto de afeto e parceria, onde escola e família se unem para semear sentidos, memórias e futuros.

O segundo capítulo **“Contribuições da Musicalização na Educação Infantil”**, discute como a música favorece o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais. O texto nos apresenta a música como uma linguagem universal e que seus acordes podem despertar emoções, organizar pensamentos e abrir caminhos para o desenvolvimento integral das crianças.

Os capítulos três e quatro, **“O brincar como recurso de desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil”** e **“As tessituras do brincar no desenvolvimento infantil”**, nos convidam a revisitar o território lúdico como espaço de criação, descoberta e crescimento, onde a infância revela sua força inventiva e sua inteligência sensível. Apresenta reflexões sobre como o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento das funções cognitivas, destacando o papel do educador na mediação das experiências lúdicas.

Já o quinto capítulo **“Diversidade, Multiculturalismo e Inclusão na Educação”**, propõe uma análise sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, contribuindo para uma escola mais democrática, acolhedora e inclusiva, nos provocando a pensar a escola como um espaço onde as diferenças se tornam riqueza e a pluralidade como alternativa para a convivência mais humanizada e hospitaleira.

No sexto capítulo, o olhar se amplia para outras etapas da vida com o texto **“Um olhar para a educação de jovens e adultos (EJA): os alunos idosos no município de Venâncio Aires/RS”**. Aqui, vemos que a educação não tem idade: é direito que se renova, esperança que resiste, gesto de dignidade que acompanha cada sujeito ao longo da existência.

A inclusão, tema que costura toda a obra, ganha centralidade nos capítulos seguintes: **“Estratégias pedagógicas para alunos com TEA na Educação Regular”**, apresenta práticas inclusivas e ferramentas que favorecem o desenvolvimento desses estudantes. **“Inclusão escolar de estudantes com TEA: desafios e políticas públicas”**, aprofunda a discussão sobre os desafios e os caminhos necessários para garantir uma educação de qualidade, equitativa e acessível. Os textos nos conduzem à reflexão sobre as barreiras e possibilidades de um fazer pedagógico comprometido com a equidade e a acessibilidade.

Assim, entre sons, palavras, jogos, culturas e histórias de vida, este livro se torna um convite à construção de uma educação mais humana, inclusiva e democrática. Uma educação que reconhece, em cada criança, jovem ou adulto, a beleza do aprender e a potência do existir.

Que estas páginas inspirem educadores, gestores, estudantes e pesquisadores a acreditar, mais uma vez, que a escola pode ser espaço de encontros, de sonhos e de transformação.

Sandra Canal¹

Karla Fernanda Wunder da Silva²

Francisco da Chagas Galvão de Limas³

1 Doutoranda e Mestra em Educação (PUCRS). Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. E-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br.

2 Pedagoga Especial. Psicopedagoga. Neuropsicopedagoga. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e em Autismo. Doutora em Educação com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade. Pós-doutoranda com pesquisa sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino superior. Email: kakaiw@gmail.com.

3 Doutor e Mestre em Educação (UEPB). Licenciado em Letras - Português e em Pedagogia. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Email: francisco.lima@unifaveni.com.br.

Leitura e escrita na infância: o papel da família e da escola

Simone Rodrigues Gamero

Alberto José Ferreira de Lima

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Sandra Canal

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.1

Introdução

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na infância é um processo fundamental para a formação integral do ser humano, constituindo um marco importante na trajetória educacional e social do indivíduo. Conforme Freire (1994, p. 11), “a leitura precede a palavra”, o que significa que o conhecimento de mundo do leitor é fundamental, pois ler não se resume apenas a decodificar símbolos linguísticos, mas também envolve interpretar e construir significado a partir das experiências vividas.

A escrita, por sua vez, desempenha a função de sistematizar o pensamento e viabilizar a comunicação entre emissor e receptor, como aponta Flusser (2002). Silva (2024) reforça que leitura e escrita são práticas complementares e inseparáveis. No processo de aquisição dessas competências, o indivíduo passa pela alfabetização, que, segundo Val (2006, p. 19), representa a apropriação do sistema de escrita, permitindo ao aluno “ler e escrever com autonomia”.

Esse processo de alfabetização, entretanto, não ocorre isoladamente. Desde os primeiros anos, o desenvolvimento da leitura e da escrita é influenciado por diversos fatores presentes tanto no ambiente escolar quanto no familiar. De Aguiar e Pereira (2021) ressaltam que a atuação da família pode contribuir de maneira positiva ou negativa nesse percurso. Além disso, Vygotsky (1989) enfatiza que o aprendizado é um fenômeno social, resultado da interação entre diferentes sujeitos, como professores, pais, gestores e

outras instituições envolvidas na formação da criança.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar o papel da família e da escola na formação da criança em relação à leitura e à escrita, buscando compreender a interação e a influência dessas instituições no processo de alfabetização. Para tanto, foram analisados os impactos do ambiente familiar no desenvolvimento dessas habilidades, examinadas práticas pedagógicas adotadas pela escola e identificadas estratégias para fortalecer a parceria entre família e escola, visando à superação dos desafios do processo alfabetizador.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores das áreas da pedagogia, linguística e psicologia. A revisão teórica foi realizada por meio da base de dados Google Acadêmico, utilizando os descritores: “alfabetização”, “interação entre família e escola”, “o papel da família no processo de alfabetização”, “o papel da escola no processo de alfabetização”, “intervenção pedagógica” e “tecnologia no processo de alfabetização”. Foram selecionados livros, artigos científicos, dissertações e teses nacionais e internacionais, sem delimitação temporal específica, desde que abordassem diretamente a temática proposta.

Este artigo está organizado em três seções. A primeira apresenta a introdução, que contextualiza o tema, a justificativa, o objetivo e a metodologia. A segunda seção discute o papel da família e da escola no processo de alfabetização, enfatizando a importância da parceria entre essas instituições. Por fim, a terceira seção traz as considerações finais, sintetizando os principais resultados da pesquisa.

O papel da família no processo de alfabetização

O processo de alfabetização começa muito antes da entrada formal da criança na escola. O primeiro ambiente em que a criança passa a ter contato direto e indiretamente com a linguagem é no âmbito familiar. Logo, alfabetizar não é apenas “aprender e dominar algumas determinadas habilidades técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si e dos outros” (Frago, 1989, p. 107). O apoio integral da família em todos os momentos da vida da criança é de suma importância.

O ambiente familiar proporciona aos indivíduos estruturas básicas com estratégias coletivas de sobrevivência para exercerem a cidadania, apresenta uma cultura familiar particular com suas próprias regras e crenças. Nesse sentido, Bourdieu (2007) argumenta que o capital cultural que cada família produz implica em valores implícitos, interiorizados profundamente, passados de geração para geração e tais valores se expandem podendo perpassar os laços familiares, conseguindo influenciar indivíduos que estão em contato e convivem nesse ambiente, mesmo que não pertençam à parentela.

Sendo uma das instituições mais antigas da história, a instituição familiar é o alicerce que molda o indivíduo para o mundo. As famílias são formadas por laços de alianças, é produto de construção social, instituídas por casamento e por uniões consensuais, por elos consanguíneos ou não

(Durham, 1983). Logo, o ambiente familiar viabiliza o desenvolvimento de seus integrantes, forma a visão de mundo, bem como proporciona segurança, afeto, proteção, alimentação, princípios e, entre outros fatores, exerce influência direta sobre os indivíduos que o compõe (Kaloustian, 2004).

Cabe ressaltar que a qualidade do relacionamento familiar é importante na infância, tal situação pode influenciar no processo de alfabetização da criança, pois os pais são importantes agentes para a formação da personalidade e do comportamento dos filhos, conforme apontam autores na literatura. Araújo (2021, p. 28) ressalta que “a família é a influência mais importante para o desenvolvimento intelectual e da personalidade de uma pessoa e, em conjunto com a escola, incita a construção do conhecimento, auxiliando o processo de formação dos filhos”.

Nesse sentido, a família exerce papel decisivo no desenvolvimento inicial da leitura e da escrita na infância, por proporcionar estímulos com atividades que despertam o interesse pela comunicação. Embora a família desempenhe papel fundamental no processo de alfabetização, algumas famílias enfrentam desafios no ambiente familiar, por não proporcionarem um ambiente eficaz com estímulos à leitura e à escrita. Um dos fatores são as desigualdades socioeconômicas por viabilizarem dificuldades para adquirir acesso a uma educação de boa qualidade, pois quanto menor é a renda familiar ou o grau de escolaridade, menor é o acesso à educação (Mendonça, 2017).

Outro fator que influencia de forma negativa o aprendizado é o tempo disponível que os pais possuem para auxiliarem os filhos de forma qualitativa, pois os pais ou responsáveis que possuem jornadas longas de trabalho, ficam com tempo escasso para atividades que envolvam leitura e escrita. De acordo com Barbosa (1999, p. 22), “através da narrativa, a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro, a socialização. Consequentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes”.

Assim, diversos fatores interferem no processo de alfabetização das crianças, onde as famílias podem enfrentar diferentes desafios no ambiente familiar.

O estímulo à linguagem e à leitura no ambiente doméstico

O estímulo à linguagem e à leitura no ambiente doméstico se dá desde os primeiros meses de vida da criança. Há diferentes métodos que podem ser usados para despertar e incentivar o interesse da criança, como atividades que envolvam a linguagem, leituras de livros com histórias infantis e o canto. Deste modo, ocorre o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, com compreensão de estruturas simples e ampliação do vocabulário, logo, a qualidade da estimulação no ambiente doméstico, as condições materiais e a dinâmica familiar são relevantes para esse desenvolvimento (Andrade *et al.*, 2005).

O acesso e o contato precoce a livros e materiais impressos de leitura no ambiente doméstico possibilitam que a criança desenvolva melhores habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização. Para o ser humano, algumas capacidades ganham relevância no processo educacional, como “a construção de sentido e significado” e “a integração entre o cognitivo e o afetivo” (Egan, 2007, p. 23).

O incentivo à leitura em casa pode ocorrer de diferentes formas, seja por meio da narração de histórias, da criação de um espaço dedicado à leitura ou da leitura falada e cantada. Desse modo, a leitura, o conto e a criação de histórias estimulam e proporcionam aos indivíduos a capacidade de analisar e discutir um acontecimento e até mesmo produzir ideias (Mozzer, 2012). O estímulo à leitura e à escrita no ambiente doméstico permite momentos que fortalecem o vínculo entre pais e filhos, além de introduzir a criança de maneira lúdica e prazerosa ao mundo da leitura e escrita.

A modelagem comportamental dos pais é um aspecto crucial no papel da família, nada mais é que o exemplo que os pais e responsáveis dão no seu cotidiano. As crianças aprendem por observação e imitação copiando, logo, os hábitos dos pais influenciam o comportamento dos filhos. Assim sendo, “a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes conforme as sensações experimentadas em cada situação” (Galvão, 1995, p. 86).

Se os pais demonstram hábitos de leitura (jornais, livros impressos ou digitais) e escrita (listas de compras) em atividades cotidianas, ao observar os pais a criança tende a internalizar esses hábitos como algo rotineiro e normaliza esse comportamento sem dificuldades por estar vivenciando diariamente. Assim, a criança é estimulada a ler ao ver o exemplo de pessoas pelas quais ela possui afeto (Cury, 2017).

Para Souza e Cosson (2017, p. 206), “de todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa”. Quanto à escrita, Freire (1987), ressalta que no processo de descodificação a consciência dos sujeitos se relaciona com o objeto, que a escrita é uma forma de representações das ideias e das falas dos sujeitos. Ferreiro (2001), corrobora argumentando que a habilidade de escrita que ocorre no processo de escolarização é também objeto de representações cultural.

Por conseguinte, a escola cobra uma linguagem culta tanto na fala quanto na escrita, as crianças socialmente favorecidas, no ambiente familiar, possuem vocabulário com linguagem formal, já as crianças de origens mais humildes, a linguagem informal predomina fazendo parte seu cotidiano familiar e social, ocasionando ao estudante maior dificuldade de aprendizado (Lopes, 2023). A família possui influência significativa no processo de alfabetização, é um importante agente em parceria com a escola.

O papel da escola no processo de alfabetização

A escola tem papel fundamental no processo de alfabetização, com a função de sistematizar o aprendizado, além de oferecer ensino estruturado por meio de profissionais capacitados na área da educação. Conforme Vygotsky (1987), na escola a criança associa todo seu conhecimento de mundo por meio da interação com diversos sujeitos. Assim, por meio do trabalho pedagógico, o professor, como sujeito ativo nessa interação, desempenha papel crucial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Dos Santos, 2023).

A escola é o espaço onde a alfabetização ganha uma abordagem formal, lugar de reflexões

e aquisição de valores. É o ambiente onde a maioria das crianças passa a entender que ler e escrever são atividades essenciais para o indivíduo, é o lugar onde são percebidas as dificuldades de leitura e de escrita e são abordadas pedagogicamente. É um ambiente onde há indivíduos heterogêneos, sendo os alunos, os professores e a família, buscando a interação no processo educacional entre todos os agentes sociais (Dessen; Polonia, 2007).

A escola busca métodos pedagógicos para viabilizar o acesso ao conhecimento para os alunos, através do processo de alfabetização planejado e sistemático, com metodologias específicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, viabilizando habilidades fundamentais para o exercício da cidadania. Nesse contexto, o professor é o agente central para identificar as necessidades individuais das crianças e criar ou adaptar as práticas pedagógicas para viabilizar o desenvolvimento de cada aluno, mesmo havendo programa de formação continuada aos professores, estes enfrentam desafios e dificuldades para alfabetizar (Schneider; Grosch; Dresch, 2020).

No Brasil, as políticas públicas de alfabetização são pautadas na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem e diretrizes pedagógicas para os alunos da educação básica (Brasil, 2018). Logo, diferentes abordagens pedagógicas são utilizadas no processo de alfabetização. A exemplo, a abordagem fônica, que por meio de atividades lúdicas e reflexivas, enfatiza o ensino das relações entre letras e sons, desenvolvendo a consciência fonológica e posteriormente a capacidade de decodificar palavras (Seabra; Capovilla, 2011).

A abordagem construtivista é uma metodologia de ensino que valoriza o conhecimento prévio da criança, enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Esta abordagem foi popularizada no Brasil a partir dos estudos de Piaget (1973) e Vygotsky (1978). Desse modo, as escolas fazem uso de metodologias variadas no processo de alfabetização, com intuito de atender às necessidades dos alunos e garantir que as crianças tenham oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Por desempenhar papel central na alfabetização, a escola enfrenta desafios diversos e significativos. Algumas instituições escolares enfrentam determinados desafios, entre esses podem ser citados a falta de recursos materiais e humanos, e a superlotação das salas de aula, que dificulta um trabalho pedagógico eficaz. Tais desafios são mais recorrentes em escolas públicas. Conforme Mollica (2014, p. 24), “a escola é indispensável para a apropriação da cultura letrada”, assim sendo, para mitigar as dificuldades enfrentadas, o governo faz investimentos na formação de professores e em estratégias pedagógicas através das políticas públicas de alfabetização com intuito de promover uma educação de qualidade e equidade social.

Logo, o professor por meio de sua prática educativa deve ser capaz de possibilitar ao aluno o entendimento da importância e a abrangência do uso da leitura e da escrita na sociedade e utilizar o contexto social no qual o aluno está inserido como base metodológica para ensinar os conteúdos e a pensar por si só

(Freire, 1986). Desse modo, os educandos, ao serem alfabetizados, adquirem conhecimentos, desenvolvem sua autonomia e constroem sua identidade de cidadão com opiniões e pensamentos críticos. Portanto, os desafios da escola e do professor não são apenas de índole didática e de domínio científico, estão também relacionados às vivências em sociedade provenientes da interação entre escola, aluno e família.

Além das metodologias de ensino, o contexto escolar é de grande importância para a criança por viabilizar a oportunidade de interagir com colegas e de vivenciar atividades coletivas que estimulam o desenvolvimento da leitura e da escrita, “boa parte do desenvolvimento das habilidades motoras ocorre quando a criança começa a frequentar o ambiente escolar” (Santos, 2023, p. 26).

Na atualidade, as práticas lúdicas auxiliam no processo educativo. Moyles (2002, p. 91) afirma que o ato de brincar é de suma importância no processo da aprendizagem e permite atingir aspectos muitas vezes intangíveis. Conforme Kishimoto (2012), o brincar é lúdico, sendo uma das formas de aprendizagem através do encantamento. Essa metodologia, por ser lúdica, permite ao professor o ensino de maneira prazerosa ao aluno (Silveira, 1998). Além disso, é essencial para a saúde física e mental das crianças, assim sendo, a interação social, por permitir que a criança troque experiências com outros indivíduos, se torna um dos pilares do processo de aprendizagem.

A escola é o ambiente onde a criança tem acesso a uma grande diversidade de gêneros textuais e textos informativos e científicos, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva. O contexto escolar propicia às crianças a oportunidade de dominar novas habilidades (motoras, sociais e cognitivas) e a lidar com desafios e conquistas (Bee, 2003). Dessa maneira, a comunidade escolar cria condições que favorecem o processo formativo de cada indivíduo, sendo a escola o ponto de referência de um processo educativo formal.

O papel da tecnologia no processo de alfabetização

Na contemporaneidade, a tecnologia pode ser vista como uma aliada ou um desafio no processo de alfabetização. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o uso de tecnologias digitais para auxiliar o processo de aprendizagem por meio de práticas escolares para produzir conhecimento (Brasil, 2018). Com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) surge um “novo paradigma que modifica as práticas sociais e educacionais” (Coll; Ronereo, 2010, p. 13), com isso, as escolas precisam se adaptar ao ritmo acelerado das inovações tecnológicas.

Para auxiliar o processo de aprendizagem, os professores fazem uso de aplicativos educativos e plataformas digitais como recursos lúdicos, oferecendo novas formas de interação, com atividades diferenciadas e jogos para auxiliar na escrita e na leitura. Desse modo, “a incorporação de tecnologia no cotidiano escolar tem o potencial de motivar uma geração de alunos e professores” (Azevedo, 2017, p. 21).

Assim sendo, o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula deve ser monitorado pelos professores, pois, o uso excessivo dispersa os alunos, prejudicando o desenvolvimento de habilidades

de concentração, escrita e compreensão textual. Nesse contexto, o professor orienta os alunos com estratégias para facilitar a aprendizagem e avalia o progresso (Coll; Palacios; Marchesi, 2004). No Brasil, a Lei n.º 15.100 de 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025), dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis no ensino básico em estabelecimentos públicos e privados, onde proíbe o uso de celulares durante as aulas, com exceções relacionadas ao uso pedagógico.

A formalidade estrutural do ensino deve coexistir com as novas tecnologias, possibilitar e estimular o aprendizado de forma continuada (Reis, 2016). Conforme a literatura, o baixo desempenho escolar é causado por dificuldades de aprendizagem. (Silva; Beltrame, 2011). Soares (2003), ressalta que o grau de aprendizado de um estudante ocorre ao longo de seu processo de formação, onde o aluno desenvolve capacidades de leitura, de escrita e habilidades de produção e interpretação textuais de diferentes tipos e gêneros.

Portanto, as tecnologias utilizadas como ferramentas para auxiliar no processo de alfabetização, abrangem e viabilizam diferentes perspectivas e práticas. A alfabetização permite aos indivíduos, desenvolver habilidades de concentração, leitura, escrita e compreensão textual, além de proporcionar o desenvolvimento individual e coletivo, facilitando ao cidadão o acesso ao mercado de trabalho.

A interação entre família e escola

Para que o processo de alfabetização seja eficiente, a interação entre família e escola é de suma importância, pois é essencial haver uma parceria sólida entre a família e a escola para que as crianças recebam suporte adequado tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Assim sendo, escola e a família “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (Reali; Tancredi, 2005, p. 240).

Logo, a troca de informações e cooperação entre as duas instituições supracitadas proporciona um ambiente viável para o desenvolvimento do potencial e das habilidades da criança. A parceria e a interação devem ser buscadas de modo contínuo, apesar de haver alguns obstáculos (Lopes, 2023). Conforme trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 43), “a interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno”.

Gomes (1994) corrobora, ressaltando que a socialização primária da criança se dá no ambiente familiar, que transmite à criança padrões próprios e naturais de linguagem, de comportamento, de valores, de hábitos e de costumes, viabilizando a construção de bases e alicerces que moldam a personalidade e a identidade do indivíduo. Ainda conforme a autora, a socialização secundária ocorre da interação do indivíduo com outras instituições, como a escola, grupos comunitários e de trabalho (Gomes, 1994).

Embora haja desafios na colaboração entre família e escola, e apesar de ambas apresentarem padrões e formas de interação diferenciadas conforme cada instituição, é importante a colaboração de maneira eficaz entre ambas, sendo preciso diagnosticar, identificar e analisar os problemas e desafios

para acharem medidas eficazes, evidenciando a função e os papéis de cada agente no processo de alfabetização da criança (Bhering; Siraj-Blatchford, 1999). Conforme Osorio (1996, p. 82), “costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina”.

Nesse contexto, existem documentos oficiais no Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014), que ressaltam a relevância da interação entre família e escola para que o educando possa ter êxito no seu desenvolvimento educacional. Cabe à família educar a criança para a vida em sociedade, ensinando os valores éticos, e à escola instruí-la para o mundo diante das exigências competitivas de sobrevivência (Osorio, 1996).

Assim sendo, a escola e os pais devem fazer uma parceria para desenvolverem estratégias eficazes, como auxílio e acompanhamento das crianças, possibilitando aos alunos utilizarem todo seu potencial.

Estratégias para uma parceria eficaz entre família e escola

Há várias estratégias que podem ser adotadas para fortalecer a parceria eficaz entre família e escola para enfrentar desafios no processo de alfabetização. Entre elas, pode ser destacado maior incentivo à leitura e à escrita em casa por meio de livros e materiais didáticos destinados para as famílias de baixa renda, distribuídos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Conforme ressalta Aguiar (2011, p. 110), “viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros”. Desse modo, o incentivo, o entusiasmo, a dedicação, a leitura conjunta, um ambiente propício à leitura, o ensinar e compartilhar assuntos lidos, faz com que o indivíduo desenvolva o hábito da leitura, surgindo um novo leitor.

A escola pode desenvolver projetos escolares que envolvam a participação ativa dos pais, a exemplo de eventos com exposição de livros, contação de histórias, oficinas de escrita e atividades lúdicas, estreitando os laços entre a escola, os alunos e a família. Logo, o aprendizado escolar através da escrita e da leitura é uma herança para a vida dos indivíduos (Cagliari, 2008). Assim sendo, a leitura deve ser estimulada no ambiente escolar e familiar, pois, a família é a base para a formação do indivíduo. O ambiente em que a criança está inserida molda seus comportamentos e hábitos, despertando o interesse ou não pelos livros (Vigotski, 2000).

Outra estratégia a ser adotada é a formação continuada de professores, por viabilizar o aprimoramento de estratégias pedagógicas e preparo para trabalhar em colaboração com as famílias, especificamente em situações onde as crianças apresentam casos de necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. Fernandes (2014, p. 6) ressalta que pesquisas desenvolvidas por professores possibilitam “a construção da inclusão escolar, podendo caracterizar-se como processo realmente formativo para os sujeitos envolvidos”.

Romeu e Rossit (2022, p. 647) enfatizam que “a inclusão não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia toda a comunidade escolar e os familiares”.

Na sociedade atual, manter uma relação de cooperação e proximidade entre a família e a escola é muitas vezes complexa. É preciso criar estratégias para uma parceria eficaz entre escola e família, com comunicação e a integração para preparar e acompanhar na vida escolar do estudante, “a parceria de ambas é necessária para que juntas atuem como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando” (De Sousa; José Filho, 2007, p. 8).

Uma comunicação clara e frequente entre os pais e a escola é de suma importância para o sucesso do processo de alfabetização. Atividades escolares, como reuniões e encontros que envolvem a participação da família, são um dos principais fatores que influenciam o desenvolvimento educacional dos alunos. Nesse contexto, a parceria entre a família e a escola dá apoio e sustentação com resultados positivos para o desempenho escolar do aluno (Da Silva Lucion; Da Silva; Berti, 2016).

Portanto, a cooperação entre escola e família, com adoção de estratégias para identificar dificuldades de aprendizagem, permite intervenções pedagógicas precoces, contribuindo para superação de possíveis obstáculos (Mantoan, 2023). Além disso, as duas instituições viabilizam aos alunos desenvolver habilidades motoras básicas de leitura e escrita necessárias para o desenvolvimento pessoal do estudante (Santos, 2003). Para Silva (2007), a escola deve estar em sintonia com a família para propiciar um ambiente complementar que contribua para o desenvolvimento e o bem-estar do educando.

Considerações finais

O processo de alfabetização na infância é um dos pilares essenciais para viabilizar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, e a parceria entre a família e a escola é necessária para que esse processo seja bem-sucedido.

O ambiente familiar exerce influência direta e indiretamente na leitura e na escrita na infância, onde a presença dos pais no contexto escolar é de suma importância para proporcionar aos estudantes estruturas básicas que contribuem para o processo de aprendizagem.

A escola, por intermédio de práticas pedagógicas, promove o desenvolvimento da alfabetização, é o ambiente que sistematiza o aprendizado por uma abordagem formal e viabiliza a interação social. Na intervenção pedagógica na Educação Infantil, o professor é o agente central para conduzir, faz uso de recursos tecnológicos, práticas lúdicas de leitura compartilhada, oficinas, e entre outros, além disso, a escola busca estratégias para viabilizar a adesão das famílias no processo de alfabetização.

Em suma, foi possível constatar que há diferentes estratégias para uma parceria eficaz entre família e escola para enfrentar desafios no processo de alfabetização. Para enfrentar esses desafios é preciso adotar estratégias diferenciadas como o maior incentivo à leitura e à escrita no ambiente familiar, adoção de projetos escolares com participação ativa dos pais, formação continuada dos professores, atividades escolares como

reuniões e encontros com as famílias com comunicação clara, por fim, práticas colaborativas para acompanhar a vida escolar do estudante buscando a construção de uma sociedade mais equitativa e letrada.

Portanto, a alfabetização permite aos indivíduos desenvolverem habilidades que propiciem o acesso ao conhecimento, se tornando cidadãos críticos. Não sendo responsabilidade exclusiva de uma única instituição, o processo de alfabetização precisa envolver esforços conjuntos entre a família e a escola. Para que a criança desenvolva plenamente suas capacidades e habilidades, a escola e a família devem desempenhar papéis complementares. A família deve proporcionar estímulos iniciais e contínuos aos filhos e a escola deve oferecer suporte pedagógico com metodologias essenciais para a alfabetização formal.

Referências

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. *In.*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 11, 104-116 p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359>. Acesso em: 03 dez. 2024.

ANDRADE, S. A. *et al.* Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista Saúde Pública**, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsp/2005.v39n4/606-611/pt>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ARAUJO, E. A. **Família, criança e processo de leitura/escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20532/1/EAA14072021.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

AZEVEDO, Á. L. **Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade – diagnóstico e intervenção**. 2017. 46f. Monografia (Graduação em Computação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15727/1/ALA27022018.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BARBOSA, R. T. P. A leitura em dois pontos: ler e contar histórias. **Releitura**, n. 12, 2003. Belo Horizonte, 1999.

BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 191-216, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. *In.*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 15.100 de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11197/69245/parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, grupo A, 2004.

CURY, A. **Estímulo à leitura: veja como a família é fundamental nesse processo**. Espaço da família. Escola da Inteligência. Ribeirão Preto - SP, 2017. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/estimulo-a-leitura-veja-como-a-familia-e-fundamental-nesse-processo/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DA SILVA LUCION, C.; DA SILVA, R.; BERTI, V. A. Estratégias de ação do orientador educacional para atrair familiares no contexto da escola. **Revista Criar Educação**, Edição especial II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2941>. Acesso em: 16 fev. 2025.

DE SOUSA, A. P.; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCtNbWg8JNGRcV9pN/?fo>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DE AGUIAR, N. C.; PEREIRA, S. D. O. A leitura infantil na perspectiva da Ciência da Informação brasileira: análise bibliométrica. **Revista Cajueiro: Ciência da Informação e Cultura da Leitura**, v. 3, n. 2, p. 21-50, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Cajueiro/article/view/17538>. Acesso em: 10 jan. 2025.

- DOS SANTOS, I. M.. O papel da escola e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: uma perspectiva pós pandemia. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 3, p. 532-540, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11973>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- DURHAM, E. R. Família e Reprodução Humana. In: FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEILBORN, M. L. (Orgs.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 13-44 p.
- EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Orgs.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007. 11-38 p.
- FERNANDES, C. H. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 24, n. 46, p. 04-22, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6710>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLUSSER, V. The Future of Writing. In: FLUSSER, V. **Writings**. Ed. Ströhl, Andreas. Trans. Erik Elsel, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002. 63-69 p.
- FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar. **Cadernos de pesquisa**, n. 91, p. 54-61, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n91/n91a05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: UNICEF, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LOPES, A. M. S. **Família e Inclusão: o Programa de Apoio Educacional Especializado do NEPPD/ PROEXT/UFAM**. 2023. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9709/5/DISS_%20AdrianaLopes_PPGE.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

- MENDONÇA, F. **Letramento literário: crônicas e contos como instrumentos de humanização do leitor**. 2017. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26818>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- MOLYLES, J. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é por quê como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MOZZER, G. N. S. **Criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33530127.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- OSORIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 15, n° 31, p. 239-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wS67TztWcSYpmjCtKsrppLr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- REIS, G. Á. **Leitura e letramento informacional: uma revisão de literatura**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARKJ2L>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- ROMEU, C. A.; ROSSIT, R. A. S. Trabalho em Equipe Interprofissional no Atendimento à Criança com Transtorno do Espectro do Autismo”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0114, p. 639-654, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MC468jkW5w8wtQwbxz3RPMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.
- SANTOS, C. B. **Caracterização do desempenho de leitura e escrita de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação no município de Itacoatiara-AM**. 2023. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/Cristhian/Downloads/DISS_CristtineySantos_PPGE-2.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.
- SCHNEIDER, N. M. A. W. A.; GROSCHE, M. S.; DRESCH, J. F. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 107, p. 435-456, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s8cbdLGYZZL8dwgVgFKfXbk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, J.; BELTRAME, T.S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Motricidade**, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273020133007.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SILVA, D. R. **Psicologia geral e do desenvolvimento**. 1. ed. Indaial: ASSELVI, 2007.

SILVEIRA, M. J. M. **O Ensino e o Lúdico**. Santa Maria, RS: Multipress, 1998.

SILVA, V. P. **Escrita literária/criativa como abordagem de ensino: uma proposta didática para tornar os alunos escritores de suas próprias histórias**. 2024. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/22467/1/VPSilva.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. 89-113 p.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: INFORSATO, E. C.; COELHO, S. M. (Orgs.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017. 205-212 p.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006. 18-23 p.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 89-103 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Contribuições da musicalização na educação infantil

Helenita Rodrigues Carrijo

Sandra Canal

Silvia Rocha Costa

Francisco das Chagas Galvão de Lima

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.2

Introdução

A musicalização na educação infantil desempenha papel importante no desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas habilidades musicais, mas também contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social.

O contato com a música desde os primeiros anos de vida proporciona às crianças uma série de benefícios, que vão desde a melhora da concentração e da memória até o estímulo à criatividade e à sensibilidade. Além disso, a musicalização favorece o desenvolvimento da linguagem e da expressão corporal, aspectos essenciais na formação de indivíduos mais completos e conscientes de suas emoções e do mundo ao seu redor (Balderrama; Silvino, 2022).

Segundo Penna (2010) em sua obra, *Música(s) e seu Ensino* (2010), musicalização é ato ou processo de musicalizar. “Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (Penna, 1990, p. 19).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da música como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento infantil, indicando que a musicalização deve estar presente de forma transversal em todo o processo educativo. Nesse sentido, a música se apresenta como uma linguagem universal que facilita a integração de diferentes saberes e promove o desenvolvimento

de competências essenciais para a vida em sociedade. A BNCC enfatiza que a musicalização não deve ser tratada apenas como uma atividade extracurricular, mas sim como parte integrante do currículo, podendo se apresentar também como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das crianças (Apolônio Filho, 2022).

O processo de musicalização na educação infantil permite que as crianças experimentem diferentes sons, ritmos e melodias, desenvolvendo assim suas habilidades auditivas e motoras. A música estimula o cérebro de maneira única, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como a percepção auditiva, a coordenação motora e a memória. Estudos apontam que crianças que têm contato com a música apresentam melhor desempenho em atividades que envolvem a linguagem e a matemática, evidenciando a relação entre a musicalização e o desenvolvimento cognitivo (Balderrama; Silvino, 2022).

Além dos benefícios cognitivos, a musicalização também promove o desenvolvimento emocional das crianças. A música permite que elas expressem suas emoções de forma lúdica e criativa, facilitando a compreensão de seus sentimentos e o desenvolvimento da empatia. Assim, através do canto, do ritmo e da dança, as crianças aprendem a lidar com suas emoções de maneira saudável, desenvolvendo habilidades socioemocionais que serão fundamentais ao longo de suas vidas (Ramos, 2021).

A musicalização na educação infantil também tem um papel importante no desenvolvimento da socialização. A música, como atividade coletiva, incentiva a cooperação, o respeito e a empatia entre as crianças. Ao participar de atividades musicais em grupo, como rodas de música ou apresentações, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar o espaço e o tempo do outro e a compartilhar suas experiências musicais. Esse processo é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais que serão úteis em diversas esferas da vida (De Camargo *et al.* 2024).

Outro aspecto relevante da musicalização é o desenvolvimento da coordenação motora. Atividades como tocar instrumentos, dançar e seguir ritmos estimulam a motricidade fina e grossa das crianças, promovendo uma melhor percepção corporal e um maior controle sobre seus movimentos. Esse desenvolvimento é especialmente importante na educação infantil, uma vez que as habilidades motoras são fundamentais para o aprendizado de atividades mais complexas, como a escrita e a leitura (Casamayor, 2020).

Assim, fica evidente que a musicalização na educação infantil é uma ferramenta pedagógica que pode apresentar vantagens para além do ensino de música. Ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Ao integrar a música no cotidiano escolar, os educadores proporcionam às crianças uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada, que favorece o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões (Souza, 2020).

Dessa forma, é essencial que os profissionais da educação infantil estejam preparados para utilizar a música como um recurso pedagógico eficaz. A formação contínua dos educadores é importante para que eles possam explorar ao máximo as potencialidades da musicalização, proporcionando às crianças uma experiência educativa que respeite seu desenvolvimento e suas necessidades.

Ao valorizar a música no processo educativo, a escola contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Apolônio Filho, 2022). De acordo com Mandalozzo *et al.* (2024):

Refletir sobre a infância e a música se baseia em um exercício interdisciplinar: reconhecer que a música é um elemento fundamental das culturas infantis, tendo significativo papel na maneira como as crianças interpretam o mundo e nele produzem cultura (Mandalozzo *et al.* 2024, p. 3).

A musicalização como instrumento lúdico e pedagógico no desenvolvimento integral da criança na educação infantil

A musicalização na educação infantil oferece um vasto campo de possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças, abarcando diversas áreas do conhecimento e do comportamento humano. A música, como linguagem universal, tem a capacidade de transcender barreiras culturais e linguísticas, permitindo que as crianças se expressem e interajam de maneira única. Ao incluir a musicalização no currículo da educação infantil, as instituições promovem o desenvolvimento de habilidades fundamentais que vão além do simples aprendizado musical. O brincar, por exemplo, é uma das formas mais naturais e eficientes de introduzir a música às crianças, possibilitando a experimentação lúdica de ritmos, melodias e sons, que resultam em aprendizagens profundas e duradouras (Queiroz, 2021).

Através do brincar musical, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas e motoras de forma natural. A musicalização nesse contexto se apresenta como uma ferramenta que estimula a percepção auditiva, o raciocínio lógico e a coordenação motora, elementos essenciais para o desenvolvimento global das crianças. Além disso, a utilização de jogos e atividades lúdicas associadas à música facilita a assimilação de conceitos abstratos, como tempo, ritmo e melodia, promovendo uma aprendizagem que envolve múltiplos sentidos. Assim, a música na educação infantil não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas também como um meio eficaz de promover o desenvolvimento integral (De Andrade, 2021).

Um aspecto importante da musicalização na educação infantil é seu papel no desenvolvimento socioafetivo das crianças. O ambiente musical proporciona às crianças a oportunidade de interagir em grupo, colaborar e compartilhar experiências, o que fortalece os laços sociais e a empatia entre os pares. A música, por ser uma atividade coletiva, incentiva a cooperação, o respeito mútuo e a construção de relacionamentos saudáveis. Além disso, ao lidar com diferentes instrumentos e sons, as crianças aprendem a respeitar o espaço do outro e a trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades socioemocionais que são fundamentais para o seu crescimento pessoal e social (Julião, 2022).

O contato precoce com a música também influencia o desenvolvimento emocional das crianças. Através da musicalização, elas encontram uma forma de expressar suas emoções de maneira segura e criativa, o que contribui para a compreensão de seus sentimentos e para a formação de uma identidade emocional saudável. A música tem o poder de provocar diferentes estados emocionais, como alegria, tristeza, tranquilidade ou excitação, e isso permite que as crianças experimentem e compreendam melhor suas próprias emoções e as dos outros. Portanto, a musicalização na educação

infantil não só favorece o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também auxilia no amadurecimento emocional das crianças (Faustino, 2024).

Para Delalande (2019) o movimento do bebê se exercitando no vazio e as possibilidades motoras na relação com o ambiente poderia ter relação com o deleite próprio à execução instrumental observado em todas as idades, que reúne em uma atividade o controle do som pelo gesto. Em relação ao universo simbólico, como nos jogos de “faz de conta”, a música desempenha seu papel, pois “os músicos não fazem som pelo som, nem estruturas sonoras por estruturas sonoras; mas tudo isso remete a outra coisa, seja essa ‘outra coisa’ da ordem das imagens, dos afetos ou da mitologia” (Delalande *apud* Moreira, 2021).

Outro ponto relevante da presença da música na infância é a sua influência no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Ao explorar diferentes sons, ritmos e melodias, as crianças ampliam seu repertório linguístico e desenvolvem habilidades comunicativas essenciais, como a percepção de diferentes tonalidades vocais e o ritmo da fala. A música favorece a aquisição de novos vocabulários e melhora a compreensão da estrutura gramatical da língua, o que contribui para o processo de alfabetização. Além disso, a repetição de melodias e letras de canções estimula a memória auditiva, facilitando a fixação de novos conhecimentos. Assim, a musicalização é aliada no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças (Dos Santos, 2022).

O papel do educador no processo de musicalização

A música, por sua própria natureza, é uma linguagem expressiva que pode ser explorada de diversas formas, e cabe ao educador promover esse acesso e facilitar a experiência musical de maneira lúdica e significativa. Além de planejar e executar atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo das crianças, o educador também deve estar atento às necessidades individuais de cada aluno, respeitando seus ritmos de aprendizado e suas particularidades (Faustino, 2024).

O educador que atua na musicalização precisa possuir um conhecimento básico sobre música, mas, sobretudo, deve ser capaz de criar um ambiente no qual a criança se sinta à vontade para explorar, criar e interagir com os sons. O objetivo principal não é formar músicos, mas sim proporcionar vivências musicais que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o educador torna-se um facilitador da aprendizagem, promovendo atividades que envolvam o uso de instrumentos musicais, o canto, a dança e a exploração de sons presentes no ambiente cotidiano (Abrantes, 2023).

Sobre a importância da formação docente em educação infantil, Fonterrada (2008) diz;

Ao se estabelecer princípios competentes que orientem a ação dos responsáveis pela educação de crianças dessa faixa etária, lançam-se os fundamentos para o que vem a seguir. A outra ponta importante nesse processo é a formação docente, pois sem professores qualificados, a educação não se modifica, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola (Fonterrada, 2008, p. 236).

Outro aspecto fundamental no papel do educador é a criação de um ambiente inclusivo, no

qual todas as crianças possam participar e se beneficiar da musicalização, independentemente de suas habilidades ou limitações. O educador deve estar preparado para adaptar as atividades musicais de modo a contemplar as diversas formas de aprendizagem presentes em sala de aula. Nesse sentido, a musicalização pode ser uma importante ferramenta de inclusão, permitindo que crianças com diferentes deficiências ou necessidades educacionais especiais também possam participar ativamente das atividades musicais e desenvolver suas habilidades (Gonçalves *et al.*, 2023).

O processo de musicalização exige que o educador tenha sensibilidade para captar o interesse e a curiosidade das crianças, utilizando a música como uma ponte para explorar outros aspectos do desenvolvimento infantil, como a linguagem, a coordenação motora e a socialização. O professor deve observar e entender as preferências musicais dos alunos e, a partir disso, planejar atividades que sejam envolventes e estimulantes. Além disso, o educador precisa valorizar a espontaneidade das crianças, permitindo que elas explorem livremente o universo sonoro, sem impor restrições rígidas (Kipp; Maziero, 2023).

De acordo com Fagundes e Sobreira (2023), enquanto educadores musicais precisamos promover:

[...] ambientes de ensino e aprendizagem musical mais justos, plurais e equitativos. Trabalhar com equidade exige posicionamento sistêmico e enfrentamento às diversas formas de violências entranhadas nas diferentes instâncias sociais. Os ambientes de ensino e aprendizagem musical precisam tornar-se contextos que promovam acolhimento à diversidade humana, educação musical e inclusão. (Fagundes; Sobreira, 2023, p. 17).

A formação do educador também desempenha um papel essencial no processo de musicalização. Para atuar de maneira eficaz, o educador precisa receber uma formação que contemple não apenas o conhecimento técnico-musical, mas também estratégias pedagógicas que o capacitem a integrar a música ao cotidiano escolar de maneira fluida e significativa. No entanto, muitos professores da educação infantil não têm uma formação específica em música, o que pode representar um desafio. Nesse caso, é fundamental que os profissionais busquem capacitação contínua, participando de cursos e formações que ampliem suas habilidades e conhecimentos musicais (Nogueira, 2020).

Além da formação, o educador precisa contar com o apoio da escola e de políticas educacionais que incentivem a inclusão da música no currículo escolar. A musicalização não deve ser vista como uma atividade extracurricular, mas como uma parte integrante da formação das crianças. A música contribui para o desenvolvimento global da criança, e o educador precisa estar ciente de que suas práticas pedagógicas podem impactar diretamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos. Para isso, é essencial que a escola ofereça condições adequadas e materiais pedagógicos que facilitem o trabalho com música (Santos, 2023).

Contribuições da musicalização na educação infantil

Para iniciar a discussão sobre as contribuições da musicalização na educação infantil,

tomemos como exemplo o desenvolvimento da consciência fonológica, a qual envolve a capacidade de identificar e manipular os sons da língua, sendo assim, uma das principais contribuições da musicalização para a alfabetização.

Atividades como cantar, ouvir músicas e brincar com instrumentos ajudam as crianças a perceberem as variações de som, ritmo e entonação da fala, elementos essenciais para a aquisição da linguagem escrita. A música, por sua própria natureza rítmica, facilita a compreensão do fluxo da linguagem e das divisões entre palavras e sílabas. Essa habilidade é um dos primeiros passos para que a criança possa se apropriar do sistema alfabético e, posteriormente, da leitura e escrita (Santos, 2023).

Além disso, a musicalização contribui para o desenvolvimento da memória auditiva, uma competência importante no processo de alfabetização. Ao participar de atividades musicais, como cantar canções repetitivas ou tocar instrumentos, as crianças fortalecem sua capacidade de reter e recordar informações auditivas. Esse tipo de memória é essencial para que elas possam associar os sons às letras e palavras, uma habilidade indispensável para a leitura fluente. A música, ao estimular continuamente a memória auditiva, atua como uma prática constante que ajuda na fixação de conteúdos relacionados à linguagem, como a identificação de fonemas e a formação de palavras (De Miranda *et al.*, 2022).

A musicalização também contribui significativamente para o desenvolvimento do vocabulário das crianças. As letras das músicas infantis frequentemente introduzem novas palavras e expressões de forma divertida e acessível. Quando as crianças cantam e escutam músicas, elas entram em contato com diferentes formas de linguagem, o que enriquece seu repertório linguístico. Além disso, as canções costumam abordar temas variados, o que expõe as crianças a contextos diversificados de uso da língua, estimulando sua curiosidade e desejo de aprender mais sobre o significado das palavras. Essa expansão do vocabulário facilita a compreensão dos textos escritos e melhora a capacidade das crianças de se expressarem verbalmente e por escrito (Da Silva *et al.*, 2023).

Outra contribuição importante se dá no campo da psicomotricidade, pois a musicalização auxilia no desenvolvimento da coordenação motora e da lateralidade, que são habilidades físicas que também influenciam o desenvolvimento da criança. Muitas atividades musicais envolvem movimentos corporais, como bater palmas ou tocar instrumentos, que requerem a coordenação entre o corpo e o ritmo da música. Esses movimentos ajudam a desenvolver a lateralidade, que é a capacidade de distinguir a direita da esquerda, essencial para a leitura e escrita, já que essas atividades exigem que a criança compreenda a direção correta para ler e escrever as letras e palavras. Dessa forma, a musicalização promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também motor (Rolim, 2024).

Ao longo da vida escolar a música vai acompanhar o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Segundo Brito (2012) durante o processo de alfabetização e a partir dele a música passa a ser percebida de outra maneira pelas crianças.

A vida escolar, com a sistematização do aprender, transforma o modo de reconhecer e contextualizar a atividade musical, sendo que um dos pontos a destacar diz respeito à conscientização do fato de que é preciso aprender o que não sabem. Diferença fundamental

com relação às crianças menores, que se sentem inteiras e integradas aos seus modos de produzir música. Elas exploram os instrumentos que têm à mão, considerando que já sabem tocá-los, inventam canções, brincam, dançam e, no curso do desenvolvimento, passam a considerar que precisam aprender, inclusive porque já se separam mais dos objetos: eu (sujeito) quero aprender a tocar flauta (objeto), como exemplo. (Brito, 2012, p 70).

Assim, a musicalização também tem um papel importante no desenvolvimento da atenção e da concentração das crianças, habilidades indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois, ao participar de atividades musicais, as crianças precisam se concentrar em diversos aspectos ao mesmo tempo, como o ritmo, a letra da música e os movimentos corporais. Essa prática constante de atenção e foco ajuda a desenvolver a capacidade de concentração nas tarefas escolares, como a leitura e a escrita. A música, ao envolver múltiplos estímulos sensoriais, mantém as crianças atentas e engajadas, facilitando o processo de aprendizagem e aumentando o tempo de atenção dedicado às atividades educacionais (Borges, 2022).

Em diálogo com a BNCC, concordamos que a musicalização impacta o desenvolvimento socioafetivo das crianças na educação infantil, influenciando aspectos como a socialização, a empatia e a expressão emocional. Assim, a música, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 196) é:

[...] a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

Dessa forma, desde os primeiros anos de vida, o contato com sons, ritmos e melodias desperta nas crianças uma série de respostas afetivas que contribuem diretamente para sua capacidade de se relacionar com o mundo ao seu redor. A musicalização, quando aplicada de forma lúdica e inclusiva, permite que as crianças desenvolvam habilidades sociais importantes, como a cooperação e o respeito pelo outro, ao mesmo tempo que oferece um espaço seguro para a expressão das emoções (Faustino, 2024).

Uma das características mais marcantes da musicalização na educação infantil é sua capacidade de criar um ambiente propício para a interação social. Durante as atividades musicais, as crianças são frequentemente incentivadas a participar em grupo, o que fortalece os laços entre os colegas e promove o desenvolvimento de habilidades como o trabalho em equipe e a empatia. Ao tocarem instrumentos ou cantarem juntas, elas aprendem a ouvir o outro, respeitar o tempo e o espaço do colega, além de reconhecer a importância de contribuir para um objetivo comum. Esse tipo de interação é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais que serão utilizadas ao longo de toda a vida (Abrantes, 2023).

Além de facilitar a interação social, a musicalização também exerce uma influência direta no desenvolvimento emocional das crianças. Através da música, elas encontram uma forma de expressar sentimentos que muitas vezes não conseguem verbalizar, como alegria, tristeza, medo ou excitação. Essa expressão emocional, mediada pela música, permite que as crianças explorem suas emoções de maneira segura e estruturada, contribuindo para o desenvolvimento de uma inteligência emocional mais sofisticada. Ao reconhecer e expressar suas emoções, as crianças aprendem a lidar melhor com elas, o que é fundamental para o seu bem-estar emocional (Santos, 2023).

Outro aspecto relevante do papel da música no desenvolvimento socioafetivo das crianças é a sua capacidade de promover a empatia. A música, por ser uma forma de arte profundamente conectada às emoções humanas, permite que as crianças se coloquem no lugar do outro e entendam os sentimentos alheios de maneira mais profunda. Ao participar de atividades musicais coletivas, como apresentações ou rodas de música, as crianças começam a perceber que cada indivíduo traz consigo uma experiência emocional única, o que ajuda a desenvolver a empatia e o respeito pelas diferenças. O desenvolvimento da empatia integra a formação de indivíduos mais sensíveis e compreensivos no futuro (Gonçalves *et al.*, 2023).

A música também desempenha um papel importante na construção da autoestima e da autoconfiança das crianças. Ao se envolverem em atividades musicais, como cantar ou tocar instrumentos, elas são desafiadas a se expressarem de maneiras que muitas vezes estão fora de sua zona de conforto. O sucesso nessas atividades, mesmo que seja algo simples como acompanhar o ritmo de uma canção, gera uma sensação de realização e competência, o que contribui para a construção de uma autoimagem positiva. Além disso, o reconhecimento por parte dos colegas e dos educadores reforça ainda mais essa confiança, criando um ciclo positivo de autovalorização e motivação para novas conquistas (Faustino, 2024).

A musicalização também tem um impacto direto na forma como as crianças lidam com conflitos e frustrações. Durante as atividades musicais, é comum que as crianças precisem negociar espaço, tempo e atenção, o que naturalmente gera situações de conflito. Em um contexto permeado por música surgem maneiras lúdicas e construtivas de lidar com essas situações, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de resolução de problemas e de comunicação assertiva. Ao trabalharem juntas para criar uma melodia ou seguir um ritmo, as crianças aprendem a lidar com as frustrações de forma mais positiva, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais (Kipp; Maziero, 2023).

A música, em sua essência, é uma linguagem que transcende as palavras, permitindo que as crianças se expressem de maneira mais intuitiva e livre, o que é essencial nos primeiros anos de vida, quando ainda estão aprendendo a lidar com suas emoções. Assim, a musicalização na educação infantil contribui significativamente para a construção de uma consciência emocional, favorecendo a compreensão e a gestão das emoções por parte das crianças (Nogueira, 2020).

A capacidade de expressar sentimentos através da música é especialmente relevante na educação infantil, pois nessa fase as crianças ainda estão desenvolvendo as habilidades linguísticas necessárias para

verbalizar suas emoções. A musicalização oferece uma via alternativa e lúdica para essa expressão, permitindo que as crianças utilizem sons, ritmos e melodias para externalizar sentimentos que, muitas vezes, seriam difíceis de verbalizar. Por meio de atividades musicais, como o canto, o uso de instrumentos e a improvisação musical, as crianças podem manifestar alegria, tristeza, ansiedade ou excitação de maneira natural, criando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento emocional (Santos, 2023).

Além disso, a música tem um impacto direto sobre o estado emocional das crianças, podendo influenciar seus sentimentos e comportamentos. Estudos indicam que determinadas melodias e ritmos podem promover relaxamento, enquanto outras podem estimular a energia e a excitação. No ambiente da educação infantil, a utilização de músicas calmas pode ajudar as crianças a lidarem com sentimentos de agitação ou ansiedade, enquanto músicas mais animadas podem ser usadas para elevar o humor em momentos de apatia ou desânimo. Assim, os educadores podem utilizar a musicalização de forma intencional para criar um ambiente emocional equilibrado, favorecendo o bem-estar das crianças (De Miranda *et al.*, 2022).

Destaca-se um aspecto relevante da musicalização como ferramenta para a expressão emocional, que é sua influência na socialização das crianças. A música, muitas vezes realizada em grupo, promove a interação entre os pares e o compartilhamento de experiências emocionais. Ao participar de atividades musicais coletivas as crianças aprendem a respeitar o espaço e o tempo do outro, desenvolvendo empatia e compreensão. Essas experiências de colaboração musical ajudam as crianças a reconhecerem as emoções dos outros e a construir relacionamentos baseados no respeito e na solidariedade, o que é fundamental para o desenvolvimento social e emocional (Da Silva *et al.*, 2023).

A música também pode ser utilizada como uma ferramenta terapêutica na educação infantil, auxiliando crianças que enfrentam dificuldades emocionais, como timidez excessiva, agressividade ou dificuldade em lidar com frustrações. Através da linguagem musical, essas crianças podem encontrar uma forma de expressar seus sentimentos e, ao mesmo tempo, aprender a gerenciá-los de maneira mais assertiva. Por exemplo, crianças tímidas podem sentir-se mais à vontade para expressar-se musicalmente em um ambiente lúdico, enquanto aquelas que tendem a ser mais agressivas podem canalizar essa energia de forma construtiva através de atividades musicais que envolvam ritmo e movimento. Dessa forma, a musicalização na educação infantil não apenas promove o bem-estar emocional, mas também pode atuar como uma forma de intervenção precoce em questões emocionais (Rolim, 2024).

Para a educadora musical Teca Alencar de Brito,

As crianças também são capturadas por ideias de música. À interação com o ambiente sonoro – ouvindo os sons do entorno, produzindo sons vocais, corporais e com materiais diversos –, se agrega o contato com produtos musicais estabilizados segundo os modelos da cultura em questão. E no curso da infância emergem –ou podem emergir– experiências de ordens diversas da vivência intuitiva, do contato direto com o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução de modelos musicais. (Brito, 2007, p. 68).

Desta forma, a música também exerce um papel fundamental na formação da identidade emocional das crianças. Ao interagir com diferentes gêneros musicais, ritmos e melodias, as crianças têm a oportunidade de explorar suas próprias preferências e expressar sua individualidade. Essa liberdade de escolha e de expressão contribui para o desenvolvimento de uma autoestima saudável, pois as crianças sentem-se valorizadas e compreendidas ao perceberem que suas emoções e preferências são aceitas e respeitadas no ambiente escolar. Além disso, a repetição de atividades musicais ajuda a criança a se familiarizar com suas emoções e a entender que todas elas são válidas e fazem parte do processo de crescimento (Borges, 2022).

Considerações finais

Vimos que a musicalização na educação infantil influencia diretamente o desenvolvimento integral das crianças, promovendo benefícios que vão além do aprendizado musical. Ela contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, socioafetivo e emocional, oferecendo às crianças um ambiente rico em estímulos e possibilidades de expressão criativa. Por meio da música, os educadores têm a oportunidade de criar experiências lúdicas que favorecem a socialização, a cooperação e a inclusão, permitindo que cada criança explore suas potencialidades de maneira única.

O papel do educador nesse processo é de extrema importância, pois ele atua como facilitador, criando um ambiente onde a criança possa se expressar musicalmente de maneira livre e significativa. Para que a musicalização seja efetiva, é imprescindível que o educador esteja capacitado e preparado para lidar com as diferentes formas de aprendizagem e que tenha o apoio da instituição escolar para integrar a música de forma contínua e planejada no currículo educacional.

Portanto, a musicalização deve ser vista como uma parte integral da educação infantil, com potencial para transformar o aprendizado e proporcionar uma experiência de desenvolvimento completa e enriquecedora para as crianças. Ao valorizar a música como ferramenta pedagógica, o educador pode ajudar a moldar uma geração de crianças criativas, colaborativas e emocionalmente saudáveis, que levarão esses aprendizados para toda a vida.

Referências

ABRANTES, Larissa de Souza Anunciação. **A importância da musicalização na educação infantil**. 2023.

APOLÔNIO FILHO, Manoel Anório. **A importância da musicalização na educação infantil**. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

BALDERRAMA, Armando Alexandre Solíz; SILVINO, Rutelene de Oliveira. **A musicalização na educação**

infantil: uma revisão de literatura. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2022.

BORGES, Bárbara Ferreira. **Projeto Musiclagem:** musicalização na educação infantil. 2022.

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

BRITO, M. T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação.** (Tese de Doutorado) – Programa de Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2007.

BRITO, M. T. A. de. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012

CASAMAYOR, Regina Márcia. A musicalização na educação infantil. *In:* SEIDEL, C. de C. S. *et al.* (Org.). **Aprendizado Real.** São Paulo: SL, 2020. p. 126-152.

DA SILVA, Edja Maria; DE PAULA, José Ivyron; DOS SANTOS, Mariana Xavier. A musicalização na educação infantil: a importância da música para o desenvolvimento da criança. **Anais IX CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99514>>. Acesso em: 14/03/2025

DE ANDRADE, Débora Miriam Bezerra. Musicalização na educação. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 16, p. 31-35, 2021.

DE CAMARGO GONÇALVES, Jane Cristina Kammer; SPERANDIO, Maria José; DE MORAES, Natália Cristina Octávio. A importância da musicalização na educação infantil. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2024.

DE MIRANDA, Clarice Martins Monteiro et al. A musicalização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1770-1780, 2022.

DOS SANTOS, Tamires Aparecida Silva. A musicalização na educação infantil. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 27, p. 75-81, 2022.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. SOBREIRA, Silvia Garcia. Deficiência e Capacitismo: O ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas. **ORFEU**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.17 - 19, jun. 2023.

FAUSTINO, Caroline Mayoral. **Melodias da infância: a musicalização na Educação Infantil.** 50 folhas. TCC (Graduação de pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2024.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. Coleção Arte e Educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GONÇALVES, Elizangela *et al.* A musicalização na educação infantil e ensino fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 11-58, 2023.

KIPP, I. V.; MAZIERO, A. A musicalização na educação infantil: as contribuições para uma sala de aula inclusiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]** Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/a-musicalizacao-na-educacao-infantil-as-contribuicoes-para-uma-sala-de-aula-incl?lang=pt-br>> Acesso em: 14 Mar. 2025.

MADALOZZO, Vivian D. A. B.; MADALOZZO, Tiago; FERNANDES, Natália; CASANOVA, Joana R. O Clube das Crianças: articulações entre a música na infância e a educação enquanto bem comum. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32104, 2024.

JULIÃO, Kelly Aparecida Emílio. **Contribuições da musicalização na educação infantil para o desenvolvimento sócioafetivo das crianças**. Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, 2022.

MOREIRA . Resenha de A música é um jogo de criança, de François Delalande. **OPUS**, v.27, n.3, set./dez. 2021.

NOGUEIRA, Sabrina Maria Lemos. **A ludicidade e a musicalização na educação infantil**. 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, Giselda Tavares. **Musicalização na educação infantil e suas contribuições através do brincar: uma revisão sistemática**. TCC (Graduação de Pedagogia) - Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias Para Educação, 2021.

RAMOS, Mariana Nunes. **Musicalização na educação infantil: contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor**. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021.

ROLIM, Joelma Aparecida. **Práticas de musicalização para Educação Infantil: guia contributivo para cuidadores(as) e professores(as) que não têm formação em música**. 2024. 41 f. Monografia (Graduação em Música) - Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024.

SANTOS, Nathália Pereira dos. **Musicalização na Educação Infantil e os desafios da aprendizagem**. 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, Luziânia, 2023.

O brincar como recurso de desenvolvimento cognitivo na educação infantil

Silvia Schulz Dias Souza

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Maria Souza dos Santos

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.3

Introdução

O brincar, ao longo da história da educação, tem sido amplamente reconhecido como um dos elementos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. No entanto, mesmo com os avanços nas pesquisas que comprovam sua importância, ainda se observa certa resistência quanto à sua efetiva valorização no ambiente escolar. A infância é um período marcado por intensas descobertas e constituições cognitivas, sociais e emocionais, sendo essencial que as práticas pedagógicas estejam alinhadas e respeitem as especificidades dessa fase. Dentro desse contexto, a ludicidade assume papel central na promoção de experiências significativas, capazes de potencializar o desenvolvimento integral da criança, sobretudo no âmbito cognitivo (Rodrigues, 2021).

O presente estudo tem como foco o brincar na educação infantil, compreendendo essa prática não como atividade acessória, mas como eixo estruturante das ações pedagógicas. A ludicidade permite à criança explorar, experimentar e criar, favorecendo a construção de saberes e o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a organizar seus pensamentos, solucionar problemas, desenvolver a linguagem e aprimorar a memória, além de estabelecer relações com o mundo ao seu redor. Portanto, o brincar representa mais que um direito da criança: constitui-se em estratégia essencial para o aprendizado significativo (Cunha, 2021).

Nesse cenário, busca-se entender como o brincar pode ser compreendido como recurso de desenvolvimento cognitivo na educação infantil? A partir dessa questão, este artigo busca compreender de que forma as práticas lúdicas contribuem para a formação de habilidades mentais nos primeiros anos de escolarização e quais os desafios enfrentados pelos professores ao incorporarem o brincar no processo pedagógico. A investigação pretende, assim, destacar o papel das brincadeiras na construção do conhecimento e na promoção de experiências educativas efetivas.

É preciso ampliar a discussão sobre as práticas pedagógicas que respeitam o tempo e a natureza da infância, valorizando o brincar como caminho para o desenvolvimento integral. Compreender a importância da ludicidade no contexto escolar implica repensar o currículo e as metodologias aplicadas na escola, e como alternativa buscar promover ações que contemplem o protagonismo infantil. Diante das exigências contemporâneas da educação, torna-se urgente promover reflexões que contribuam para práticas educativas mais sensíveis, acolhedoras e efetivas no processo de aprendizagem.

Fundamentos teóricos do desenvolvimento cognitivo na infância

O desenvolvimento cognitivo infantil constitui-se um dos pilares fundamentais da compreensão da aprendizagem nas primeiras fases da vida. Com base em teorias da psicologia do desenvolvimento, compreende-se que a criança constrói conhecimentos por meio de interações com o ambiente, utilizando suas capacidades sensorio-motoras, perceptivas e simbólicas. Nesse percurso, experiências significativas, especialmente aquelas mediadas pelo brincar, exercem papel decisivo na consolidação de estruturas cognitivas. Segundo Kishimoto (2022), a ludicidade apresenta-se como estratégia pedagógica que impulsiona a construção de conceitos e favorece a autonomia do pensamento infantil.

Durante a infância, o cérebro está em intenso processo de maturação, o que torna esse período sensível às influências externas e às práticas educativas adotadas. A partir de estímulos adequados, a criança desenvolve habilidades como atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico. Para Rodrigues (2021), a qualidade das interações e dos estímulos recebidos interfere diretamente na construção de habilidades mentais complexas, indicando a relevância de práticas educativas intencionais e significativas.

Entre os principais teóricos do desenvolvimento cognitivo, destacam-se Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas contribuições ainda sustentam grande parte das práticas pedagógicas atuais. Piaget compreendia o desenvolvimento como resultado da interação entre o sujeito e o meio, estruturado em estágios sucessivos. Vygotsky, por sua vez, valorizava a mediação social e cultural como propulsora das funções mentais superiores. Fraga (2023) aponta que, dentro dessa perspectiva, o brincar não é apenas expressão de espontaneidade, mas é uma forma complexa de internalização de conhecimentos culturais.

Essas abordagens teóricas enfatizam que o ambiente escolar precisa ser estruturado de modo a favorecer a vivência de experiências que desafiem a criança a pensar, resolver problemas e criar hipóteses. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconhece o brincar como um dos

direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, integrando-o às práticas pedagógicas como caminho legítimo de formação intelectual, emocional e social.

No cotidiano da educação infantil, o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma integrada às demais dimensões do ser, como o social, o afetivo e o físico. A aprendizagem significativa exige a articulação entre as vivências concretas e as possibilidades de simbolização, como forma de consolidar saberes. De acordo com Mendonça (2020), essa integração é essencial para garantir que a criança compreenda e dê sentido ao que aprende, partindo de sua própria realidade.

O papel do educador nesse processo é de extrema importância, pois é ele quem organiza os espaços, seleciona os materiais e propõe atividades que instiguem o pensamento infantil. Para além disso, o professor atua como mediador, intervindo no momento certo para ampliar as possibilidades de exploração e reflexão da criança. Segundo Cunha (2021), a formação docente precisa contemplar esse entendimento, valorizando a escuta e o respeito aos tempos da infância.

Na prática pedagógica, o uso de jogos, histórias, música e atividades de exploração sensorial contribui significativamente para a formação de estruturas cognitivas. Essas estratégias, quando utilizadas com intencionalidade, favorecem a consolidação de habilidades como classificação, seriação, comparação e análise. Lima *et al.* (2023) destacam que o desenvolvimento dessas habilidades está diretamente relacionado ao modo como o professor conduz e estrutura a prática educativa no cotidiano.

A organização do tempo e do espaço educativo deve considerar as necessidades cognitivas das crianças, proporcionando ambientes ricos em estímulos, desafios e oportunidades de aprendizagem. Um ambiente lúdico, acolhedor e instigante pode potencializar significativamente a curiosidade e a capacidade de investigação. A criança que tem acesso a espaços que estimulam a ação e o pensamento se mostra mais autônoma e participativa nas atividades escolares (Ferreira, 2022, p. 03).

Em contextos nos quais a ludicidade é respeitada e valorizada, o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira mais fluida, respeitando as particularidades de cada criança. Essas práticas contribuem para que as crianças elaborem hipóteses, revisem conceitos e construam saberes mais elaborados a partir de suas experiências prévias. De acordo com Barbosa (2018), esse processo exige do educador sensibilidade para reconhecer os interesses e os modos de aprender próprios da infância.

Outro aspecto importante diz respeito à avaliação do desenvolvimento cognitivo na educação infantil, que deve ser formativa, contínua e integrada às práticas pedagógicas. O foco não deve recair sobre a medição de resultados, mas sim na compreensão dos avanços e necessidades das crianças. Para Almeida (2018), a avaliação na infância deve considerar o percurso de aprendizagem, valorizando as interações, as descobertas e as formas como cada criança se apropria do conhecimento.

Apesar das diretrizes teóricas e dos avanços nas políticas públicas, ainda persistem desafios quanto à efetiva implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo por meio do brincar. Muitas vezes, pressões externas por resultados imediatos e avaliações padronizadas comprometem

a liberdade de exploração da criança. Rodrigues (2021) observa que a valorização da infância implica a superação dessas tensões, promovendo uma educação mais humanizada e dialógica.

O reconhecimento do brincar como recurso estruturante da ação educativa exige um compromisso ético e político com a infância. Garantir que todas as crianças tenham direito a uma educação que respeite seus tempos, suas linguagens e suas formas de expressão é um dever coletivo. Para Fraga (2023), educar na infância é criar condições para que o pensamento floresça, em meio ao riso, à descoberta e à imaginação.

O brincar na educação infantil

O brincar na educação infantil transcende o simples ato de divertir-se, assumindo um papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Por meio de atividades lúdicas, os pequenos constroem saberes, experimentam relações sociais e ampliam suas habilidades cognitivas e emocionais. Segundo Ferreira (2022), a brincadeira funciona como um elo entre o mundo interno e externo da criança, permitindo que ela compreenda, interprete e transforme a realidade que a cerca.

A ludicidade representa uma linguagem própria da infância e deve ser compreendida como uma necessidade e um direito. Brincar é uma forma de expressão, descoberta e comunicação, através da qual a criança desenvolve sua autonomia, criatividade e imaginação. O brincar é constituinte da identidade infantil e, por isso, deve ser respeitado em todas as suas formas de manifestação dentro do espaço escolar (Cunha, 2021, p. 4).

No ambiente educativo, o brincar possibilita vivências que contribuem para a construção do conhecimento. Jogos simbólicos, dramatizações e brincadeiras de faz de conta favorecem a internalização de normas sociais, a elaboração de conflitos e o desenvolvimento da linguagem. Para Kishimoto (2022), essas atividades permitem que a criança compreenda papéis sociais e regras, ao mesmo tempo em que exercita funções cognitivas complexas.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil. O documento orienta que as práticas pedagógicas devem integrar o brincar como eixo estruturante do currículo, assegurando sua presença nas rotinas diárias. Conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2017), cabe ao educador garantir tempos, espaços e materiais adequados para que o brincar ocorra de forma livre, segura e significativa.

Durante as brincadeiras, a criança expressa sentimentos, compartilha experiências e constrói relações com seus pares. Esse processo de interação é fundamental para a formação de vínculos afetivos e sociais, além de promover o respeito à diversidade e à cooperação. Fraga (2023) afirma que, ao brincar, a criança aprende com o outro, amplia seu repertório cultural e exercita formas de convivência democrática.

O planejamento pedagógico precisa considerar o brincar como uma atividade intencional, que exige observação atenta e mediação qualificada por parte do educador. Para que a brincadeira cumpra sua função formativa, é necessário que o professor conheça as possibilidades, interesses e necessidades de cada criança. Segundo Barbosa (2018), o trabalho docente deve equilibrar cuidado, educação e ensinar, sem descaracterizar o protagonismo infantil.

Materiais diversos, como blocos, livros, fantasias, instrumentos musicais e objetos do cotidiano, contribuem para a diversidade das experiências lúdicas. A organização do espaço também influencia na qualidade do brincar, sendo importante que o ambiente seja acolhedor, seguro e desafiador. Rodrigues (2021) destaca que a oferta de ambientes estimulantes favorece a autonomia e amplia as possibilidades de exploração e descoberta pelas crianças.

Dentro da diversidade de formas de brincar, o educador deve valorizar tanto o brincar livre quanto o brincar orientado. O primeiro permite que a criança conduza sua própria experiência, enquanto o segundo oferece desafios cognitivos mediados pelo adulto. Para Lima et al. (2023), a alternância entre esses dois formatos contribui para o desenvolvimento equilibrado das funções mentais superiores e da criatividade.

A infância é um tempo marcado por intensas aprendizagens, e o brincar é o principal meio por meio do qual essas aprendizagens ocorrem de forma natural e prazerosa. Cabe ao educador garantir que o brincar não seja negligenciado, mas compreendido como recurso pedagógico potente. De acordo com Mendonça (2020), é preciso superar visões reducionistas que ainda marginalizam o brincar, associando-o a perda de tempo ou ausência de conteúdo.

Mesmo diante das exigências curriculares e dos desafios cotidianos da prática docente, a valorização do brincar é um compromisso ético com o desenvolvimento humano. Promover a ludicidade é reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, pensar e agir de maneira ativa no mundo. Almeida (2018) ressalta que a escola deve ser um espaço de vivência plena da infância, respeitando os tempos e ritmos próprios de cada criança.

A escuta sensível, o olhar atento e a postura investigativa são atitudes essenciais para que o professor compreenda o brincar como linguagem da infância. Essas ações qualificam a intervenção pedagógica e asseguram que as brincadeiras estejam alinhadas aos objetivos educacionais, sem perder a essência lúdica. Ferreira (2022) aponta que o brincar intencional é aquele que conjuga espontaneidade e mediação, promovendo aprendizagens profundas e duradouras.

Reconhecer a importância do brincar na educação infantil implica transformar concepções, práticas e políticas educacionais. É necessário garantir formação continuada aos profissionais, investir em ambientes adequados e defender o direito das crianças de viverem plenamente sua infância. Segundo Cunha (2021), a ludicidade não pode ser vista como acessório, ou seja, algo que se junta a prática pedagógica, sem ser parte essencial da mesma, mas sim como um dos pilares da formação humana e da construção de subjetividades.

Contribuições cognitivas do brincar

O brincar se apresenta como um dos principais caminhos para o desenvolvimento cognitivo na infância, permitindo que a criança compreenda o mundo a partir de experiências concretas e significativas. No decorrer das brincadeiras, ela experimenta, formula hipóteses, corrige erros e constrói saberes. De acordo com Kishimoto (2022), os jogos e brinquedos estimulam a resolução de problemas, a atenção, a memória e o pensamento lógico, favorecendo o amadurecimento de capacidades cognitivas de forma lúdica e prazerosa.

Durante a atividade lúdica, a criança explora situações imaginárias e simbólicas, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem e da criatividade. Tais experiências permitem a articulação entre pensamento e ação, essenciais para a elaboração de estratégias e raciocínios mais complexos. Segundo Rodrigues (2021), a ludicidade amplia as possibilidades de expressão e comunicação da criança, colaborando para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas e sociais.

As contribuições do brincar não se restringem à dimensão simbólica; elas também se estendem à capacidade de organização e estruturação do pensamento. Ao participar de jogos com regras, por exemplo, a criança aprende a antecipar ações, respeitar limites e planejar suas condutas. Conforme afirma Mendonça (2020), esse tipo de experiência fortalece processos mentais como a atenção sustentada, o controle inibitório e a tomada de decisões.

Além disso, o brincar favorece a qualificação da memória de trabalho, fundamental para o aprendizado escolar. Atividades lúdicas que envolvem sequências de ações, narrações ou desafios cognitivos exigem da criança a lembrança de informações e a articulação entre elas. Para Ferreira (2022), a estimulação constante por meio do brincar contribui para o fortalecimento da memória e da capacidade de organização mental.

A imaginação, elemento intrínseco à infância, é potencializada no contexto das brincadeiras, permitindo que a criança atribua novos significados aos objetos e situações. Essa capacidade de abstração é essencial para o pensamento simbólico e para a construção do conhecimento. Fraga (2023) destaca que, ao brincar, a criança exercita funções psicológicas superiores, construindo uma ponte entre a experiência concreta e a elaboração de conceitos.

O ambiente escolar deve possibilitar vivências lúdicas variadas, que incentivem a resolução de problemas de maneira investigativa. Brincadeiras com blocos de montar, quebra-cabeças, jogos de encaixe e atividades com materiais não estruturados estimulam a curiosidade, a análise e a síntese de informações. Lima *et al.* (2023) observam que essas interações lúdicas geram situações de aprendizagem ricas, que contribuem diretamente para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Ao organizar e reorganizar materiais durante as brincadeiras, a criança desenvolve competências espaciais e noções de classificação, seriação e hierarquização. Essas habilidades constituem a base do pensamento lógico-matemático, fundamental para a compreensão de conteúdos escolares futuros. De acordo com Cunha (2021), é na prática concreta que a criança aprende a comparar, relacionar e estabelecer categorias cognitivas.

Outro aspecto relevante é a capacidade de concentração que se desenvolve durante o brincar. Quando engajada em uma atividade lúdica significativa, a criança mantém-se atenta por períodos prolongados, exercitando o foco e a persistência diante de desafios. O envolvimento afetivo com a brincadeira potencializa o interesse e a disposição da criança para aprender, o que a torna mais receptiva a novas aprendizagens (Almeida, 2018, p. 6).

O brincar também estimula a metacognição, pois permite à criança refletir sobre suas próprias ações, estratégias e resultados. Por meio dessa autorregulação do pensamento, ela aprende a lidar com erros, rever caminhos e buscar soluções alternativas. Para Barbosa (2018), esse processo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa, característica essencial do sujeito aprendente.

As interações com outras crianças durante o brincar contribuem para o desenvolvimento do raciocínio social, da empatia e da linguagem argumentativa. Jogar e negociar regras, defender pontos de vista e ouvir o outro são experiências cognitivas que ampliam a capacidade de análise e síntese de informações. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a convivência lúdica é um espaço privilegiado de aprendizagem, que valoriza o diálogo e a escuta ativa.

A construção de narrativas durante o brincar de ‘faz de conta’ favorece o pensamento sequencial, a organização de ideias e a elaboração de enredos com começo, meio e fim. Essas competências são essenciais para a leitura e a escrita, além de promoverem o desenvolvimento da memória episódica. Rodrigues (2021) afirma que a oralidade estimulada nas brincadeiras narrativas se transforma, mais tarde, em habilidade para a produção textual e o raciocínio verbal.

Conclui-se que o brincar possui uma função formativa abrangente, cuja contribuição para o desenvolvimento cognitivo infantil é inegável. Cabe ao educador compreender essa dimensão e promover situações que favoreçam o engajamento lúdico, respeitando a singularidade de cada criança. Para Kishimoto (2022), o reconhecimento da brincadeira como instrumento pedagógico é indispensável para uma prática educativa humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral da infância.

O papel do professor e a organização do espaço lúdico

O professor exerce função essencial na mediação das experiências lúdicas, sendo o principal articulador entre o brincar e a aprendizagem. Sua atuação requer sensibilidade para interpretar as necessidades das crianças e intencionalidade pedagógica para transformar o espaço em território de descobertas. Para Kishimoto (2022), é necessário que o professor compreenda a brincadeira como linguagem da infância e como prática educativa que favorece o desenvolvimento integral.

Ao planejar atividades lúdicas, o professor deve considerar o contexto sociocultural das crianças e suas formas de expressão, garantindo uma abordagem inclusiva e respeitosa. Não se trata de impor regras rígidas, mas de criar condições para que a brincadeira aconteça de forma espontânea, sem

perder sua potência formativa. Segundo Cunha (2021), o professor precisa atuar como pesquisador do cotidiano, observando e ressignificando as práticas com base nas interações que presencia.

A organização do espaço é um dos elementos que influencia diretamente a qualidade das experiências lúdicas. Ambientes desorganizados, excessivamente controlados ou com poucos recursos limitam a autonomia e a criatividade das crianças. Rodrigues (2021) ressalta que espaços educativos planejados com intenção pedagógica estimulam a ação investigativa e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. No planejamento do ambiente, o educador deve prever áreas de leitura, criação artística, exploração sensorial, dramatização e jogos simbólicos. Cada espaço deve ser pensado de modo a favorecer a liberdade de escolha, o respeito aos interesses infantis e a interação entre os pares. Para Ferreira (2022), um ambiente rico em estímulos variados amplia as possibilidades de experimentação e contribui para a construção de saberes de forma autônoma.

Materiais acessíveis, organizados e dispostos ao alcance das crianças possibilitam a construção de relações de pertencimento e responsabilidade. Quando os pequenos podem explorar livremente os objetos disponíveis, tornam-se protagonistas de suas experiências. Fraga (2023) afirma que o envolvimento ativo da criança no ambiente favorece sua autonomia e fortalece sua identidade.

Durante as brincadeiras, o professor deve manter uma postura de escuta e observação atenta, intervindo apenas quando necessário para ampliar os desafios cognitivos ou favorecer a resolução de conflitos. Essa mediação qualificada exige conhecimento sobre os processos de desenvolvimento infantil e sobre os conteúdos que podem ser mobilizados em cada situação. O educador, ao interagir com sensibilidade, promove aprendizagens profundas e significativas (Mendonça, 2020, p. 6).

A Base Nacional Comum Curricular orienta que o brincar deve ser valorizado como prática educativa essencial na infância, articulando cuidado, educação e aprendizagem. O documento reforça que a atuação docente deve garantir a intencionalidade pedagógica nas brincadeiras, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança (Brasil, 2017). Assim, cabe ao professor pensar o brincar como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

A criação de rotinas flexíveis, que contemplem momentos de brincadeira livre e dirigida, contribui para o equilíbrio entre liberdade e segurança. Essa flexibilidade permite que a criança se organize emocionalmente e cognitivamente, compreendendo a dinâmica do cotidiano escolar. Segundo Lima *et al.* (2023), a previsibilidade das ações proporciona tranquilidade, ao passo que a variedade de atividades estimula o engajamento e a curiosidade.

O professor também precisa valorizar as produções infantis e reconhecer o brincar como forma legítima de expressão. Ao interpretar os gestos, falas e ações das crianças, o professor acessa suas concepções de mundo, podendo planejar intervenções mais pertinentes. Almeida (2018) ressalta que essa escuta sensível qualifica a prática pedagógica e fortalece o vínculo entre adultos e crianças no processo educativo.

Formações continuadas, reflexões coletivas e espaços de diálogo entre os profissionais são fundamentais para a construção de uma prática lúdica crítica e contextualizada. O trabalho em

equipe amplia o olhar sobre as crianças e favorece a articulação entre os diferentes momentos do dia. De acordo com Barbosa (2018), a prática pedagógica só se transforma quando há investimento na formação humana dos educadores.

A escuta das crianças deve orientar a organização do espaço e a escolha das atividades, pois são elas que vivem e ressignificam o ambiente diariamente. Ao observar atentamente, o professor compreende os interesses do grupo e propõe experiências alinhadas aos desejos e necessidades dos pequenos. Para Rodrigues (2021), essa perspectiva fortalece o protagonismo infantil e promove uma educação mais democrática e participativa.

Garantir espaços lúdicos bem organizados e intervenções pedagógicas intencionais significa reconhecer a infância como tempo de brincar, descobrir, errar, aprender e construir. O professor, nesse cenário, torna-se facilitador do processo de aprendizagem, promovendo o encontro entre a ludicidade e a construção do conhecimento. Segundo Ferreira (2022), é por meio dessa mediação cuidadosa que o brincar ganha potência educativa e transforma o cotidiano escolar em espaço de criação e sentido.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender como o brincar atua como recurso para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, investigando sua contribuição nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. A partir da revisão de literatura, foi possível identificar que a ludicidade favorece o surgimento de habilidades como atenção, memória, linguagem, criatividade e pensamento lógico, além de estimular a autonomia e a socialização das crianças. A articulação entre teoria e prática mostrou que o brincar é uma linguagem essencial para a construção do conhecimento nos primeiros anos da vida escolar.

Foram alcançados os objetivos propostos, que incluíram a identificação dos tipos de brincadeiras presentes no ambiente educacional, a análise do papel do educador na mediação lúdica e a reflexão sobre a organização do espaço como fator potencializador do desenvolvimento cognitivo. O problema que impulsionou este estudo foi respondido ao evidenciar que o brincar, quando intencionalmente planejado e mediado, se transforma em uma poderosa ferramenta de aprendizagem.

Durante a elaboração do trabalho, observou-se a limitação relacionada à ausência de dados empíricos, uma vez que a metodologia adotada restringiu-se à revisão bibliográfica. Apesar disso, a riqueza das fontes consultadas possibilitou reflexões consistentes e fundamentadas. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem o tema com abordagens qualitativas, envolvendo observações em campo, entrevistas com professores ou estudos de caso em instituições de educação infantil.

Este estudo pode ser útil para profissionais da educação, pesquisadores e estudantes interessados em compreender as dimensões cognitivas do brincar. Além disso, oferece subsídios teóricos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a valorização da infância como etapa decisiva no processo de aprendizagem. Investigações futuras podem aprofundar a relação entre ludicidade e desenvolvimento em contextos multiculturais, inclusivos e com enfoque em tecnologias educativas.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação infantil: caminhos para uma escola de qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **O trabalho docente na educação infantil**: entre o cuidado, a educação e o ensinar. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Infâncias, culturas e saberes**: formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.
- FERREIRA, Adriana. A brincadeira como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 52–70, mar. 2022.
- FRAGA, Vanessa. A importância do brincar na educação infantil: um olhar sob a perspectiva de Vygotsky. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 8, p. 1–12, ago. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- LIMA, Fernanda Aparecida et al. Desenvolvimento cognitivo e a ludicidade na infância. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 1–18, jan./jun. 2023.
- MENDONÇA, Silvana M. T. **Ludicidade e aprendizagem na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2020.
- RODRIGUES, Carolina Silva. O brincar na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 568–582, fev. 2021.

As tessituras do brincar no desenvolvimento infantil

Laiane Correia de Meneses

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Francisco das Chagas Galvão de Lima

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.4

Introdução

Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e deve ser compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem. Mais do que uma simples forma de entretenimento, o brincar representa um espaço de construção de significados, de expressão de sentimentos e de desenvolvimento de múltiplas habilidades. A ludicidade, nesse contexto, é um dos principais eixos da Educação Infantil, como reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que destacam o brincar como um dos direitos fundamentais da criança pequena.

Autores como Vygotsky (1991) afirmam que, ao brincar, a criança recria situações da vida real, ressignifica experiências e desenvolve sua linguagem, imaginação e funções psicológicas superiores, sendo a brincadeira um instrumento importante para a aprendizagem e o desenvolvimento.

De forma semelhante, Piaget (1998) aponta que o jogo infantil é um reflexo direto do pensamento da criança em diferentes estágios de desenvolvimento, sendo também um meio de assimilar e acomodar novos conhecimentos. Para Winnicott (1975), brincar é uma forma da criança expressar seus sentimentos internos, além de construir uma ponte entre o mundo interno e externo. Dessa forma, percebe-se que o ato de brincar está intimamente ligado ao crescimento integral da criança, influenciando seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Apesar dessa compreensão teórica consolidada, muitas instituições de ensino ainda não valorizam suficientemente o brincar como prática pedagógica, tratando-o apenas como um momento de descanso entre atividades consideradas “mais sérias”. Diante disso, surge a indagação que impulsiona esta escrita: qual é a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil e de que forma a prática lúdica pode ser incorporada de maneira eficaz na Educação Infantil?

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento infantil, com ênfase na atuação pedagógica na Educação Infantil. Para isso, serão abordados três objetivos específicos: analisar a contribuição das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional da criança; discutir o papel do educador na mediação das atividades lúdicas; e identificar propostas pedagógicas que valorizem o brincar como ferramenta educativa.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o brincar como direito da criança e como instrumento didático essencial à formação integral do sujeito. Com base na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), é imprescindível que o educador compreenda a brincadeira como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, promovendo experiências significativas e desafiadoras para as crianças.

Kishimoto (2011), importante pesquisadora da área, reforça que o brincar precisa ser reconhecido como linguagem própria da infância, devendo ser explorado pedagogicamente com intencionalidade e sensibilidade.

Este texto se sustenta a partir de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, com base na leitura e análise de obras clássicas e contemporâneas sobre o tema, como os estudos de Vygotsky (1991), Piaget (1998), Winnicott (1975), Kishimoto (2011), entre outros. Além disso, serão utilizadas fontes oficiais como a BNCC (2017), as Diretrizes Curriculares e artigos acadêmicos atuais que tratam da ludicidade no contexto da Educação Infantil.

Assim, espera-se que este estudo contribua para a valorização do brincar como prática pedagógica fundamental e que sirva de subsídio para a formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo a brincadeira como linguagem, direito e potência.

O brincar na infância: significado e valor pedagógico

O brincar, na infância, é uma prática essencial que vai além do simples entretenimento, sendo um elemento central no desenvolvimento humano. De acordo com a BNCC, o brincar é um direito da criança e uma das linguagens fundamentais da Educação Infantil (Brasil, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reafirmam que o brincar é uma experiência formativa, que deve ser reconhecida pelo educador como um dos eixos estruturantes do currículo. Não é apenas uma atividade lúdica, mas um processo profundo e multifacetado, essencial para a construção de conhecimento e desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor da criança.

Vários teóricos destacam o significado do brincar e seu valor pedagógico. Piaget (1998), por exemplo, abordou a importância do brincar na evolução do pensamento da criança. Para ele, o jogo infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas um reflexo das estruturas cognitivas da criança em determinado estágio do seu desenvolvimento.

Nos jogos simbólicos, a criança utiliza objetos de maneira representativa, o que significa que ela começa a organizar o mundo à sua volta, estabelecendo relações, regras e significados. Assim, o brincar funciona como uma forma de assimilação e acomodação de novos conhecimentos, permitindo à criança expandir seu entendimento sobre o mundo e suas interações sociais.

Por outro lado, Vygotsky (1991) contribui para a compreensão do brincar ao abordar a importância das interações sociais no desenvolvimento. Em sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ele argumenta que a criança, ao brincar com os outros, ultrapassa seus limites de desenvolvimento individual e alcança novos patamares de aprendizado.

A brincadeira, assim, torna-se um meio de mediação entre o que a criança já sabe e o que é capaz de aprender com o apoio de adultos ou de colegas mais experientes. Segundo Vygotsky (1991), “na brincadeira, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo ela é, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma” (p. 117), o que reflete a capacidade de a brincadeira ser uma prática de aprendizagem ativa e criativa.

Winnicott (1975), em sua análise psicanalítica, destaca o brincar como um espaço de expressão emocional e de construção da identidade da criança. Para o autor, o brincar não apenas facilita a construção do ego, mas também é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, oferecendo à criança um espaço de “transição”, onde ela pode vivenciar e resolver conflitos internos.

Ao brincar, a criança cria um mundo simbólico onde pode projetar seus sentimentos e fantasias, ajudando a elaborar suas emoções e relacionamentos interpessoais. O brincar, portanto, torna-se um meio de externalizar e processar suas vivências, promovendo sua saúde emocional e psíquica.

Além de ser um direito e um processo essencial de aprendizagem, o brincar tem um valor pedagógico significativo. No contexto da Educação Infantil, o educador deve reconhecer a brincadeira como um meio privilegiado de aprendizagem e como uma linguagem por meio da qual a criança expressa suas necessidades, interesses e potencialidades.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar precisa ser compreendido como uma linguagem própria da infância, uma vez que é por meio dele que a criança experimenta a realidade, interage com o mundo à sua volta e constrói seu entendimento sobre os outros. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para garantir que o brincar seja mediado de forma intencional, proporcionando experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia e criatividade.

A ludicidade, portanto, possui um valor pedagógico imenso, pois permite que a criança aprenda de forma dinâmica e prazerosa, o que facilita a construção do conhecimento. Como afirmam Santos e Campos (2020), o brincar deve ser considerado um processo de aprendizagem em si, pois é através dele que a criança constrói não apenas o conhecimento cognitivo, mas também o emocional, social e motor. Esse

processo de aprendizagem, mediado pela ludicidade, envolve a construção de significados, a interação com o outro e o desenvolvimento de competências para lidar com as diversas situações da vida.

Assim, compreende-se que o brincar é uma atividade essencial no processo pedagógico, pois é por meio dele que a criança pode aprender sobre o mundo, sobre si mesma e sobre o outro. A sua importância vai além da diversão, sendo um meio para o desenvolvimento de múltiplas competências, como o raciocínio lógico, a socialização, a comunicação, a criatividade e a expressão emocional. Por isso, é imprescindível que o educador reconheça o brincar como um elemento central da prática pedagógica, proporcionando experiências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades.

O desenvolvimento infantil e o papel das brincadeiras

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo, dinâmico e multifacetado, que envolve aspectos cognitivos, motores, emocionais, afetivos e sociais. As experiências vivenciadas na infância, sobretudo aquelas mediadas pelo brincar, desempenham papel central nesse processo. O brincar, longe de ser uma atividade trivial, constitui um dos principais meios pelos quais a criança se apropria do mundo e desenvolve suas potencialidades. Trata-se de uma prática fundante da infância, por meio da qual a criança experimenta, cria, comunica e aprende.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1998) considera que a brincadeira reflete o pensamento da criança em cada uma das fases do seu desenvolvimento. O autor destaca três tipos de jogos que acompanham a evolução da criança: os jogos de exercício, característicos do estágio sensório-motor; os jogos simbólicos, predominantes no estágio pré-operatório; e os jogos de regras, que surgem no estágio das operações concretas.

Em cada uma dessas fases, o brincar é fundamental para que a criança organize suas experiências, construa noções espaciais, temporais e causais, além de estimular sua memória, atenção e imaginação. “Brincar é a atividade própria da criança, e os jogos são modos de expressar o pensamento infantil” (Piaget, 1998, p. 57).

No campo do desenvolvimento socioemocional, Vygotsky (1991) oferece uma perspectiva complementar ao destacar que a brincadeira promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a linguagem, a atenção voluntária e a memória lógica. Através da interação com outras crianças e com adultos, a criança aprende a lidar com regras, a esperar sua vez, a negociar e a resolver conflitos, desenvolvendo sua autonomia e habilidades de convivência.

Segundo o autor, o brincar é a atividade em que “a criança mais plenamente se realiza como sujeito social e histórico” (Vygotsky, 1991, p. 117), pois nela há mediação entre o mundo real e o mundo imaginário, abrindo espaço para a criatividade e a construção simbólica da realidade.

Winnicott (1975), com uma abordagem psicanalítica, enfatiza o brincar como uma atividade essencial para o amadurecimento emocional da criança. Para ele, a brincadeira é uma área intermediária

entre o mundo interno e externo, possibilitando que a criança projete seus sentimentos, resolva angústias e experimente segurança emocional. O ambiente lúdico oferece à criança condições para explorar a si mesma e ao outro, fortalecendo sua identidade. O autor destaca que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 79).

Do ponto de vista físico e motor, o brincar proporciona estímulos importantes para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade e da percepção espacial. Brincadeiras como correr, pular, desenhar, montar ou manipular objetos permitem que a criança conheça os limites do seu corpo, desenvolva destrezas e explore o ambiente ao seu redor. Segundo Martins e Souza (2020), as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento corporal e são indispensáveis para a integração sensorio-motora da criança, além de promoverem saúde física e bem-estar.

A brincadeira também atua como elemento integrador entre os diferentes domínios do desenvolvimento. Freitas (2021) afirma que o brincar é uma linguagem por meio da qual a criança organiza suas experiências e conecta os diversos aspectos de sua formação. A autora ressalta que, ao brincar, a criança aprende a lidar com regras, a experimentar papéis sociais, a desenvolver a empatia e a expressar emoções. Assim, o brincar é tanto um meio de aprendizagem quanto de expressão subjetiva, sendo indispensável para uma formação integral e humanizadora.

Na perspectiva pedagógica, o brincar deve ser promovido de forma intencional e planejada pelos educadores. A BNCC reconhece a brincadeira como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, enfatizando que ela deve estar presente diariamente na rotina escolar. O documento propõe que os educadores criem contextos lúdicos que permitam à criança explorar, experimentar, imaginar e se expressar livremente, pois “as brincadeiras possibilitam aprendizagens significativas e contextualizadas” (Brasil, 2017, p. 36).

Portanto, é possível afirmar que o brincar é um recurso pedagógico de alto valor, pois articula aprendizagem e desenvolvimento em todas as suas dimensões. Ele cria oportunidades para que a criança pense, sinta, crie, mova-se, relacione-se e cresça em um ambiente de confiança e curiosidade. Cabe ao educador reconhecer esse potencial, planejar espaços e tempos adequados e promover interações que favoreçam o brincar como instrumento formativo. Como afirmam Santos e Campos (2020, p. 15), “brincar é um jeito de ser e estar no mundo, é uma forma legítima de construir conhecimento, subjetividade e cultura”.

O papel do educador na mediação do brincar

O papel do educador na Educação Infantil vai muito além da função de cuidar: ele é o mediador entre a criança e o conhecimento, e essa mediação ocorre de maneira especialmente significativa por meio do brincar. Longe de ser uma atividade livre de intencionalidade pedagógica, a brincadeira precisa ser compreendida como uma prática educativa fundamental, que deve ser planejada, observada e orientada pelo educador com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como destaca Oliveira (2002), o professor que reconhece o brincar como ferramenta pedagógica é capaz de transformar a sala de aula em um espaço vivo de experiências, onde a criança aprende explorando, criando e interagindo com o mundo.

Mediar o brincar não significa controlar ou dirigir rigidamente a brincadeira, mas sim oferecer contextos ricos, materiais diversos e interações significativas que favoreçam a construção do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre na interação com o outro mais experiente, sendo o educador um mediador crucial entre a criança e as aprendizagens possíveis dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, o educador deve estar atento ao momento em que a intervenção se faz necessária, seja para ampliar o repertório da brincadeira, seja para garantir a inclusão de todas as crianças no processo.

Além disso, o educador desempenha um papel essencial como observador das manifestações infantis. Ao acompanhar a brincadeira, ele coleta informações sobre os interesses, necessidades e dificuldades das crianças, o que permite planejar intervenções mais adequadas e intencionais.

Segundo Kishimoto (2011), é por meio do olhar atento e da escuta sensível que o professor consegue transformar o brincar em instrumento de aprendizagem significativa. A autora argumenta que “a mediação do educador no brincar deve partir da compreensão de que a criança é protagonista e autora de suas ações” (Kishimoto, 2011, p. 43), devendo o adulto atuar como parceiro no processo lúdico, e não como condutor autoritário.

Na prática pedagógica, a organização do tempo, do espaço e dos materiais são também dimensões fundamentais da mediação do brincar. Um ambiente estimulante, com acesso a brinquedos variados, espaços que favoreçam a livre movimentação, e momentos planejados para o brincar, é uma das principais condições para que a ludicidade seja integrada ao currículo de maneira eficaz. Como destaca a BNCC, é dever do educador garantir experiências que respeitem os direitos de aprendizagem das crianças, sendo o brincar uma das formas privilegiadas de expressão, exploração e construção de conhecimentos (Brasil, 2017).

A formação do educador também é determinante para que ele possa exercer esse papel com competência. Professores que compreendem as teorias do desenvolvimento infantil e as abordagens pedagógicas lúdicas tendem a valorizar mais a brincadeira em seu fazer docente. Segundo Silva (2023), a mediação eficaz no brincar exige do educador sensibilidade, conhecimento pedagógico, planejamento e reflexão constante sobre sua prática.

Ao integrar o brincar ao planejamento curricular com intencionalidade, o professor contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma escola que respeita a infância em sua essência.

Portanto, o papel do educador na mediação do brincar é essencial e vai além do acompanhamento. Ele precisa criar ambientes lúdicos, observar com atenção, intervir com cuidado e garantir que o brincar seja uma experiência de aprendizagem plena. Mais do que permitir que a criança brinque, é necessário

compreender que, ao brincar, ela aprende, e que o professor é o facilitador desse processo. Como afirmam Martins e Souza (2020, p. 38), “a brincadeira é tão potente quanto o adulto que a reconhece como prática educativa e assume a responsabilidade de potencializá-la no cotidiano escolar”.

Práticas pedagógicas e sugestões

A integração do brincar à prática pedagógica na Educação Infantil exige mais do que o reconhecimento de sua importância: é necessário que o educador planeje, organize e proponha situações lúdicas com intencionalidade educativa, respeitando o tempo, os interesses e as singularidades das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece que o brincar é um dos direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, devendo estar presente de maneira sistemática e significativa na rotina escolar. Isso implica o compromisso do educador em garantir experiências lúdicas que estimulem o desenvolvimento integral, cognitivo, afetivo, físico, linguístico, social e cultural.

Segundo Kishimoto (2011), as práticas pedagógicas lúdicas precisam oferecer à criança a oportunidade de imaginar, criar, experimentar, repetir e modificar suas ações. Assim, é fundamental que o brincar não seja reduzido a momentos de “intervalo” entre conteúdos, mas sim assumido como linguagem legítima de aprendizagem. Para isso, o educador deve planejar atividades que articulem o brincar com objetivos pedagógicos claros, criando ambientes ricos em estímulos e em interações.

Dentre as práticas mais eficazes na Educação Infantil, destacam-se as rodas de conversa com elementos lúdicos, jogos simbólicos (como casinha, médico, supermercado), atividades com materiais não estruturados (caixas, tecidos, potes), circuitos motores, contação de histórias dramatizadas, brincadeiras cantadas, construção de brinquedos com material reciclável e jogos cooperativos. Tais atividades favorecem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social e o emocional, além de promoverem a autonomia e a criatividade (Freitas, 2021, p. 44).

Freitas (2021, p. 45) destaca que “as práticas que valorizam o protagonismo da criança e o envolvimento em atividades significativas ampliam suas possibilidades de aprender com prazer e motivação”.

É importante ressaltar que, para além das brincadeiras dirigidas, o tempo de brincadeira livre é igualmente relevante. Nesse tipo de brincadeira, a criança escolhe como e com quem quer brincar, desenvolvendo habilidades como a tomada de decisão, a negociação e o respeito ao outro.

O papel do educador, nesse contexto, é o de observador atento, que registra, interpreta e planeja com base nas manifestações espontâneas das crianças. Como argumenta Oliveira (2002,p.98), “é na liberdade do brincar que a criança revela seu mundo interior e oferece ao professor subsídios preciosos para a compreensão de suas necessidades e interesses”.

A organização do ambiente também é um aspecto essencial das práticas pedagógicas com foco no brincar. Um espaço acolhedor, seguro, acessível e esteticamente agradável, com a disposição

de materiais diversos ao alcance das crianças, estimula a exploração e a autonomia.

A proposta de “cantos de atividades”, como o canto da leitura, o canto da construção, o canto da fantasia e o canto da natureza, permite que as crianças se envolvam de maneira ativa e significativa com diferentes linguagens e experiências. Segundo Lima (2022, p. 40), “a organização do ambiente escolar deve favorecer o brincar livre, a exploração investigativa e a convivência, garantindo à criança o direito de ser protagonista do seu próprio aprendizado”.

Além das práticas em sala, é essencial integrar a ludicidade em projetos pedagógicos maiores, que envolvam famílias e comunidade. Propostas como semanas culturais, oficinas de brinquedos, feiras de brincadeiras tradicionais e vivências intergeracionais fortalecem os vínculos afetivos e valorizam a cultura da infância, ressignificando o papel do brincar em sociedade.

Portanto, planejar práticas pedagógicas que valorizem o brincar requer sensibilidade, criatividade e formação crítica por parte do educador. É necessário compreender o brincar como uma ação pedagógica potente, que integra, ensina, desenvolve e transforma. Como afirmam Santos e Campos (2020, p. 43), “quando o brincar é reconhecido como centro das práticas pedagógicas, a escola passa a ser espaço de alegria, descoberta e liberdade para a infância”.

Considerações finais

Este texto teve como propósito compreender a relevância do brincar no processo de desenvolvimento infantil, com ênfase na Educação Infantil e no papel do educador como mediador das experiências lúdicas. A partir da análise teórica realizada, constatou-se que o brincar não se limita a uma atividade espontânea ou de entretenimento, mas representa um componente fundamental na construção do conhecimento, na expressão de emoções e na vivência de interações sociais significativas.

O brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo avanços em aspectos cognitivos, sociais, afetivos, motores e emocionais. Ao brincar, a criança experimenta, simboliza, explora o mundo à sua volta e se afirma como sujeito ativo de sua aprendizagem. Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para potencializar essas experiências, desde que as propostas pedagógicas estejam alinhadas à valorização da ludicidade.

A atuação do educador é essencial nesse processo, pois é ele quem organiza o espaço, observa, intervém e cria condições para que o brincar ocorra de maneira intencional e significativa. Práticas pedagógicas que reconheçam o valor do brincar — tanto em sua forma livre quanto dirigida — favorecem a construção de vínculos, a autonomia e o respeito às singularidades da infância.

Portanto, o brincar deve ser compreendido como uma linguagem própria da criança e uma estratégia indispensável ao processo educativo. Integrar o brincar ao cotidiano escolar de forma planejada e consciente é garantir uma educação que respeita as especificidades da infância e que promove aprendizagens verdadeiramente transformadoras. Como continuidade desta reflexão, sugere-se o aprofundamento

de estudos voltados à ludicidade em contextos inclusivos, às mudanças nas brincadeiras mediadas por tecnologias e à participação das famílias na valorização do brincar como prática educativa.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FREITAS, Maria Tereza Silva de. **Brincar e aprender**: a importância do lúdico na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LIMA, Carolina B. de. **Ambientes lúdicos na educação infantil**: práticas pedagógicas e organização do espaço. Curitiba: Appris, 2022.

MARTINS, Elaine C.; SOUZA, Juliana R. **Brincar na infância**: desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e o número**: implicações psicológicas da construção do número numa perspectiva construtivista. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1998.

SANTOS, Maria Aparecida dos; CAMPOS, Sônia Regina de Souza. **Brincar e educar**: fundamentos e práticas na educação infantil. 3. ed. Campinas: Papirus, 2020.

SILVA, Fernanda Aparecida da. **Mediação pedagógica e ludicidade**: práticas docentes na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Diversidade, multiculturalismo e inclusão na educação: práticas nos anos iniciais

Francisca Raimila do Espirito Santo Freitas

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Silvia Rocha Costa

Tiago Gertrudes Batista

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.5

Introdução

Nos últimos anos, tem-se observado um movimento significativo de mudanças e reformas nos âmbitos político, social e econômico, que impactaram diretamente a educação. Essas transformações visam responder às novas exigências sociais e do mercado de trabalho. Nesse contexto, discute-se a importância de uma educação de qualidade que promova a democratização social, contemplando as diversidades da sociedade como um todo e oferecendo práticas inclusivas e voltadas para a convivência coletiva (Abdala, 2020).

O enfrentamento de estereótipos, preconceitos e discriminações é essencial no ambiente escolar, onde práticas excludentes ainda silenciam e invisibilizam coletivos como negros, comunidades rurais, ribeirinhos e pessoas com necessidades educativas especiais. Apesar do discurso legal de reconhecimento da diversidade, a educação muitas vezes reforça individualismo e exclusão, ignorando a pluralidade cultural presente (Alves, 2019). Justifica-se esta pesquisa por sua relevância em desconstruir práticas hegemônicas e propor estratégias pedagógicas que promovam inclusão, valorização da diversidade e formação de cidadãos conscientes em uma sociedade plural.

O respeito e a valorização das diferenças culturais presentes nas salas de aula exigem que os professores adotem práticas pedagógicas sensíveis a essa diversidade. Um professor atento à diversidade

cultural é aquele que busca compreender as representações e contextos dos alunos, utilizando essas informações como base para orientar suas aulas. Por outro lado, professores que desconsideram as culturas nas quais os estudantes estão inseridos perdem a oportunidade de conhecer suas realidades e, conseqüentemente, de estimular o interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados (Amorim; Baptista, 2020). Diante desse contexto, o estudo buscou responder o seguinte problema: De que maneira as práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar?

Sendo assim, o objetivo geral do estudo foi investigar as práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que valorizem e respeitem a diversidade cultural, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes, inclusivos e capazes de dialogar com diferentes perspectivas e realidades. Para alcançar esse objetivo, buscou identificar as práticas que abordam a diversidade cultural no Ensino Fundamental; caracterizar a importância da valorização das diferenças culturais no âmbito escolar e propor estratégias pedagógicas que incorporem a diversidade como um elemento central no planejamento e execução.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, considerando estudos publicados nos últimos cinco anos (2019-2024) na base de dados Google Acadêmico, Scielo, DTDI e periódicos especializados. Sendo assim, as pesquisas escolhidas responderam os objetivos de maneira que refletem as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais voltadas para atender a diversidade.

A pesquisa seguiu para o desenvolvimento, que consistiu na construção da fundamentação teórica. Neste momento, foram abordados a diversidade e seus conceitos, com base na literatura existente. Em seguida, foram abordadas as bases e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas dos professores, destacando as abordagens mais recentes e relevantes. A fundamentação teórica foi concluída com uma breve explanação das principais teorias que auxiliam na compreensão do contexto educacional relacionado à diversidade.

Após isso, foi detalhada a metodologia de pesquisa adotada, com o intuito de atingir os objetivos propostos. O trabalho prosseguiu com a seção de Análise e Discussão, onde foram apresentadas e discutidas as ideias dos autores, contextualizando as descobertas a respeito do tema proposto.

Diversidade e seus conceitos

O Brasil é um país caracterizado por uma grande diversidade cultural e linguística (Novak; Menezes; Franco, 2019). Ao abordar a questão da diversidade, é essencial também considerar os conceitos de multiculturalismo e inclusão, pois esses temas estão intrinsecamente relacionados à compreensão de como as diferentes culturas coexistem e são valorizadas dentro da sociedade.

Abdalla (2020), Sousa (2020) e Alves (2019) conceituam multiculturalismo, diversidade e inclusão. A respeito do multiculturalismo, foi definido por Abdalla (2020) como múltiplo e dinâmico, que envolve

diferentes posições políticas e visões sobre a coexistência de culturas em uma sociedade. Ele não se limita a uma única definição, mas abrange diversos entendimentos, podendo ser considerado como um projeto que busca trabalhar as relações culturais em determinado contexto, incluindo políticas públicas que reconhecem as diferenças como construções sociais. Além disso, o multiculturalismo se relaciona com demandas como igualdade social, justiça social e reconhecimento das diferenças culturais, que são fundamentais para a convivência em sociedades marcadas pela pluralidade cultural.

Sousa (2020) define que o multiculturalismo é um conceito que nos ajuda a compreender as diferentes situações nos contextos sociais. Vale destacar que, a partir desse termo, surgem várias outras noções, como multicultural, intercultural, interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade, que são utilizadas nos campos sociológico e político de maneira mais ampla. No contexto educacional, também aparecem expressões como educação multicultural, educação intercultural, entre outras variações.

Referente à diversidade, representa uma dimensão cultural associada aos movimentos sociais e identitários que buscam valorizar as diferenças e combater desigualdades. Envolve as chamadas “políticas de diferença”, que focam na promoção da igualdade, dos direitos humanos e da democratização de oportunidades para grupos minoritários e subalternos, como movimentos negros, indígenas, feministas e pessoas com deficiência. A diversidade, nesse contexto, destaca a importância de reconhecer as especificidades de cada grupo e combater práticas de exclusão (Abdalla, 2020).

Alves (2019) aponta que a diversidade é formada pelo encontro de diferentes culturas, conhecimentos, linguagens, práticas e experiências, construídas na interação dos indivíduos com o meio social e cultural. Discutir diversidade exige compreendê-la dentro de um contexto que englobe aspectos políticos, econômicos e sociais, além das relações de poder e das desigualdades de oportunidades que geram diferenças.

A inclusão é vista como um princípio que vai além do assistencialismo ou da caridade, buscando assegurar o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os indivíduos. A perspectiva inclusiva enfatiza a necessidade de criar oportunidades reais para que todos os sujeitos possam se desenvolver plenamente, respeitando suas particularidades e garantindo seu direito de pertencimento na escola e na sociedade (Abdalla, 2020).

A diversidade é frequentemente associada ao estudo das diferenças, mas, muitas vezes, é utilizada de forma equivocada e até como sinônimo. Esse uso inadequado tem levado a um entendimento superficial do tema, o que reflete em políticas públicas pouco eficazes, que acabam aprofundando as desigualdades e invisibilizando os diversos sujeitos nas suas especificidades (Alves, 2019).

Para compreender a diversidade de forma mais eficaz — seja no contexto escolar, ao desenvolver estratégias pedagógicas, ou no âmbito das políticas públicas para garantir direitos — é essencial que essa compreensão vá além de um simples discurso. Deve-se considerar o campo discursivo como essencialmente político, onde conceitos e significados são constantemente criados e negociados, como frequentemente observamos (Alves, 2019). Diante esse contexto está presente no próximo tópico a respeito das bases e diretrizes educacionais que devem ser consideradas.

Bases e Diretrizes Educacionais para a Diversidade

A Constituição Federal de 1988 (Art. 210) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, Art. 26) asseguram a definição de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, garantindo uma formação básica comum que respeite os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Resolução CNE/CEB 4/2010 e o Parecer CNE/CEB 07/2010, por sua vez, estabelecem que o currículo do Ensino Fundamental deve ser composto por uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que leve em consideração as características locais. Vale ressaltar também, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reforça a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ser complementada conforme as especificidades regionais, culturais e sociais. A BNCC, ao alinhar-se com o PNE, tem como objetivo melhorar a qualidade da educação, focando no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, com uma base comum para todas as etapas da Educação Básica, respeitando as diversidades regionais. No entanto, surgem questionamentos críticos sobre a efetiva implementação da BNCC conforme proposto pelas legislações.

Entre as competências gerais presentes na BNCC, destaca-se a Competência 6, que enfatiza a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, ao mesmo tempo em que possibilita aos estudantes entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018).

A luta dos movimentos sociais foi um instrumento importante para trazer à tona discussões sobre cultura, diversidade e pluralidade cultural, temas antes pouco abordados no contexto social, político e educacional. Tais movimentos não apenas mobilizaram a sociedade civil, mas também lutaram por políticas públicas e leis que garantissem os direitos dos sujeitos considerados vulneráveis (Alves, 2019).

Nesse contexto, é fundamental reeducar o olhar sobre a diversidade. Isso, porém, não é uma tarefa fácil, pois implica desconstruir representações sobre os diversos que estão presentes nas práticas e currículos escolares. Essas representações frequentemente resultam em estereótipos que contribuem para o insucesso escolar ao promover uma visão negativa dos sujeitos sobre si mesmos, o que leva à rejeição de seu próprio grupo social e cultural (Alves, 2019).

A BNCC (2018) define competências como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa abordagem utilitarista foca no desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho, conforme destacado por Alves (2019), que observa que a história do currículo tem sido orientada por mecanismos de controle voltados à adaptação dos indivíduos ao sistema dominante, refletindo uma lógica meritocrática e competitiva.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância de articular as experiências vivenciadas na Educação Infantil com o ensino nos anos iniciais, com a ludicidade como

eixo fundamental. A prática pedagógica deve ser adaptada às características das crianças dessa faixa etária, organizando o ambiente escolar de acordo com seus interesses, realidades e conhecimentos prévios. A transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é um processo desafiador que exige atenção ao impacto dessa mudança na criança, que começa a compreender essa nova fase de escolarização de forma distinta.

Ao abordar a diversidade cultural e os coletivos diversos, a BNCC adota uma linguagem valorativa e benevolente, sugerindo que as diferenças podem ser resolvidas por meio de atitudes como respeito, aceitação, tolerância e acolhimento. Isso é evidenciado na Competência Geral 9, que destaca a importância de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (Brasil, 2018, p. 10), promovendo o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Contudo, ao priorizar essas competências socioemocionais e cognitivas, a BNCC pode estar promovendo, de forma implícita, a conformidade com um sujeito idealizado, aquele que se ajusta ao mundo do trabalho, alinhando-se a comportamentos de respeito e colaboração, sem questionar as desigualdades estruturais e os conflitos que atravessam a sociedade (Alves, 2019).

A linguagem da aceitação e da valorização da diversidade, ao ser reiterada ao longo do documento, pode ter um efeito performativo, ou seja, ela molda identidades e comportamentos de acordo com os valores promovidos pelo currículo. Nesse sentido, a BNCC, ao focar nessas competências, pode estar moldando um sujeito que se conforma ao sistema, em vez de incentivar uma reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais e os conflitos históricos enfrentados por coletivos diversos (Alves, 2019).

Segundo Alves (2019), a BNCC frequentemente limita-se a um reconhecimento superficial e apolítico da diversidade, sem proporcionar um espaço real para que educadores e estudantes discutam dinâmicas de poder, resistência e transformação, que são essenciais para uma educação inclusiva e crítica.

Teorias Pedagógicas e Diversidade

Alves (2019) identifica três abordagens sobre a diversidade no contexto educacional: a universalista, a celebratória e a crítico-discursiva. A abordagem universalista entende a diversidade como uma variação de um modelo comum de aprendizagem, aplicável a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, com base na ideia de igualdade. Contudo, ela não reconhece as especificidades culturais e individuais dos alunos, promovendo um currículo uniforme que desconsidera essas diferenças. A abordagem celebratória, por sua vez, valoriza as culturas específicas e as práticas de grupos sociais marginalizados, promovendo uma convivência respeitosa e harmoniosa. No entanto, ela tende a tratar a diversidade de forma superficial, sem problematizar as relações de poder e as desigualdades que existem entre os grupos. A abordagem crítico-discursiva, em contraste, questiona

as relações de poder e as desigualdades, adotando uma perspectiva mais profunda e transformadora da diversidade, que vai além do simples reconhecimento das diferenças e busca mudanças estruturais, com foco no empoderamento dos grupos marginalizados.

Alves (2019) também insere as teorias críticas e pós-críticas do currículo no contexto educacional, destacando uma mudança de perspectiva nos anos de 1990, influenciada pelo pensamento pós-moderno. As teorias críticas veem o currículo como um espaço de contestação das injustiças sociais, questionando os conhecimentos selecionados e os interesses subjacentes a esses conteúdos, que frequentemente refletem os interesses das classes dominantes. Elas defendem que o currículo não é neutro, e que as escolhas dos conhecimentos que o compõem favorecem certos grupos. Já as teorias pós-críticas, influenciadas pelo pós-estruturalismo, ampliam essa análise, incorporando questões relacionadas ao discurso, à significação e à identidade. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos técnicos e passa a ser entendido como um texto socialmente construído, um instrumento para a construção de identidades e subjetividades.

Freire (2013) aprofunda essa discussão ao criticar a “educação bancária”, que vê o conhecimento como um depósito de informações que o professor transmite aos alunos, sem levar em conta suas realidades ou experiências. Para Freire, a educação deve ser emancipatória, crítica e questionadora, valorizando os saberes e as culturas dos alunos. A educação bancária transforma os alunos em sujeitos passivos, desconsiderando o diálogo e a interatividade, que são essenciais para o processo educativo. Freire propõe uma educação que estimule a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, transformando a escola em um espaço contra-hegemônico, de resistência e libertação, em oposição às abordagens tradicionais, que apenas reproduzem conhecimentos e reforçam as relações de poder existentes.

Essas abordagens refletem diferentes formas de compreender a diversidade no contexto escolar. Entende-se que as práticas pedagógicas devem acompanhar as teorias contemporâneas, de modo a refletir uma posição crítica e indicar o caminho a ser seguido para promover práticas que favoreçam a diversidade nos Anos Iniciais.

Resultados e Discussão

O reconhecimento da diversidade cultural na sociedade implica também o reconhecimento das diversas raízes culturais presentes no ambiente escolar, como em uma sala de aula. É preciso relacionar a escola e cultura, incentivando os professores a refletirem sobre a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem e nas suas práticas pedagógicas (Amorim; Baptista, 2020). Dessa maneira, está descrito nesse tópico os resultados encontrados que atenderam na compreensão da maneira que as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a valorização da diversidade cultural.

Sendo assim, constata-se que por meio de conteúdos escolares, livros didáticos, projetos e práticas educativas, são transmitidas e naturalizadas certas concepções e valores. Nesse contexto, é essencial

promover o diálogo, o questionamento e a reflexão sobre essas questões, com o objetivo de desenvolver uma nova perspectiva sobre os diversos grupos presentes na sociedade (Alves, 2019).

De acordo com Alves (2019), o papel dos professores, neste cenário, é fundamental, pois cabe a eles problematizar as estruturas de poder. A abordagem da diversidade deve ser inserida nos cursos de formação inicial e continuada, para ressignificar as ideias sobre conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem, criando um olhar sobre o aluno. Isso permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade, desafiando estereótipos, atitudes discriminatórias e preconceituosas dentro do ambiente escolar.

Para que os professores possam ensinar efetivamente alunos de diferentes origens culturais, é necessário que recebam apoio. Na formação docente, isso significa criar oportunidades para a atenção e comunicação intercultural. É crucial que o professor esteja consciente de como transmite os conhecimentos científicos, o que lhe permitirá adotar as melhores estratégias para um aprendizado significativo (Amorim; Baptista, 2020).

Nesse contexto, é essencial que a formação docente seja orientada para a diversidade, possibilitando práticas educacionais que valorizem este cenário social e educacional plural. A escola deve ser um espaço de reflexão e ação, promovendo conhecimentos e estratégias que colaborem na superação de paradigmas uniformizadores e na transformação do atual contexto excludor (Alves, 2019).

Além disso, é importante que o professor esteja atento aos diversos tipos de linguagem, sejam elas verbais ou não-verbais, observando e ouvindo seus alunos de maneira atenta. No que se refere às condições de trabalho, é fundamental implementar mudanças significativas em fatores como o número excessivo de alunos por sala, que dificulta a atenção individualizada dos professores, e a carga horária de trabalho excessiva, que reduz o tempo disponível para planejar aulas baseadas no diálogo intercultural, entre outros aspectos (Amorim; Baptista, 2020).

Segundo Alves (2019), é fundamental que todos os educadores se engajem na reflexão e problematização das concepções e pressupostos pedagógicos presentes na BNCC, levando em consideração a dimensão multicultural do Brasil, caracterizado pela diversidade de povos e culturas. Historicamente invisibilizada, essa diversidade, no contexto atual, questiona o currículo, a formação docente e a prática educativa.

A desigualdade e discriminação sempre estiveram presentes em nossa sociedade, especialmente com o fortalecimento da globalização e das políticas neoliberais. Nesse cenário, a abordagem da diversidade exige que a escola adote novos caminhos, assumindo a responsabilidade de reconfigurar seu currículo e práticas pedagógicas. Contudo, essa tarefa é desafiadora, visto que a escola sempre enfrentou dificuldades ao lidar com a diversidade (Alves, 2019).

A formação docente voltada para a diversidade é essencial para desconstruir visões e representações estereotipadas e desvalorizadas sobre os diferentes grupos, que, ao lutar por seus direitos à Educação Básica e Superior, desejam ser reconhecidos e respeitados em suas particularidades, com suas culturas, saberes e histórias sendo valorizados (Alves, 2019).

É crucial estabelecer relações pacíficas e harmoniosas com os outros, pois, caso contrário, reforçar-se-ia a barbárie. No entanto, abordar a diversidade de maneira apenas celebratória, com ênfase no respeito, empatia, acolhimento e tolerância, acaba ocultando as relações de poder e as desigualdades socioeconômicas, políticas e de poder que colocam certos indivíduos em posições de inferioridade e vulnerabilidade. Esses aspectos frequentemente não são discutidos na construção dos currículos, na abordagem dos conteúdos escolares ou em situações que exigem essa reflexão (Alves, 2019).

Amorim e Baptista (2020) destacam a importância de preparar os professores para lidar com a diversidade cultural nas escolas. A maioria dos entrevistados acredita que não está adequadamente capacitada para isso e que seus cursos de formação não os deixam prontos para enfrentar essa realidade. Uma proposta para minimizar ou até superar essa lacuna é incluir a vivência prática nas escolas ao longo de toda a graduação, como parte dos componentes curriculares, e não apenas em momentos pontuais durante os Estágios Supervisionados. Nesses componentes, os licenciandos poderiam criar materiais educativos, recursos e sequências didáticas, aplicando-os em um diálogo intercultural com os estudantes sobre temas de seu interesse e necessidade, sempre com respeito, consideração e empatia.

Nesse contexto, é essencial formar professores preparados para atuar em escolas inclusivas, garantindo que crianças, adolescentes e jovens, especialmente os de contextos sociais desfavorecidos, não sejam prejudicados por práticas educativas que frequentemente reforçam a desigualdade. O objetivo é que esses professores possam proporcionar um ensino diferenciado, ajudando os estudantes a permanecer na escola enquanto adquirem os conhecimentos essenciais para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa (Amorim; Baptista, 2020).

Além disso, os professores de ciências precisam revisar suas concepções sobre a ciência, para que os estudantes compreendam adequadamente sua natureza, funcionamento e a construção do conhecimento científico. Isso envolve, desde questões internas, como o método científico e a relação entre experimentos e teoria, até fatores externos, como a influência de elementos sociais, culturais, religiosos e políticos na aceitação ou rejeição de ideias científicas (Amorim; Baptista, 2020).

A prática pedagógica intermulticultural da/o pedagoga/o tem como desafio estimular nos alunos a curiosidade, incentivar o questionamento, a capacidade de escolher e tomar decisões próprias, além de promover mudanças nas atitudes e comportamentos. Isso depende da qualidade da relação entre pedagoga/o e educando, sendo fundamental que essa relação seja estabelecida por meio de um diálogo recíproco e intercultural, baseado no compromisso ético e profissional (Sousa, 2020).

Novak, Menezes, Franco (2019), destacam que entre os principais desafios para garantir os direitos dos povos indígenas, destacam-se dois objetivos fundamentais: garantir uma maior participação das comunidades indígenas na sociedade de forma mais igualitária e promover a revitalização de suas identidades culturais.

No campo das Ciências Humanas, especificamente no componente de História, a BNCC enfatiza a importância de abordar a diversidade cultural e as diversas configurações identitárias.

Destaca-se a relevância de estudar a história dos povos indígenas e africanos originários, além de evidenciar como diferentes povos e culturas contribuíram para a formação da sociedade brasileira. A proposta também inclui a análise das contradições sociais e culturais e das interações desses povos com outras sociedades ao longo da história (Brasil, 2018).

Na área de Geografia, destaca-se a importância de abordar a diversidade com princípios éticos, como o combate ao preconceito e à violência. Contudo, essa abordagem frequentemente se restringe ao reconhecimento e respeito pelas diferenças, sem uma análise mais profunda das contradições e relações de poder envolvidas nas lutas de grupos como os indígenas e afro-brasileiros. Por exemplo, ao explorar elementos culturais de diferentes grupos, como os indígenas e afro-brasileiros, o foco geralmente está em valorizar suas contribuições para a cultura local e nacional, mas muitas vezes não se discute a exploração e as contradições enfrentadas por esses povos ao longo da história. O currículo tende a enfatizar uma celebração superficial da diversidade, sem aprofundar o debate sobre as questões sociais e políticas que envolvem esses povos.

A forma como os professores lidam com esse tema é crucial. Dependendo da visão do educador sobre diversidade, o trabalho pedagógico pode seguir uma perspectiva celebratória ou se transformar em uma oportunidade de debate crítico sobre desigualdades e as lutas dos povos marginalizados. O papel de movimentos sociais é fundamental para pressionar por um currículo mais crítico, que realmente promova a visibilidade e os direitos desses grupos (Alves, 2019).

No componente de Educação Física, as atividades que envolvem danças de diferentes culturas, como as indígenas e africanas, também tendem a seguir uma abordagem celebratória, valorizando essas manifestações culturais. Contudo, essa prática é frequentemente criticada por ser superficial, limitando-se a atividades lúdicas e isoladas, sem uma reflexão mais profunda sobre as questões sociais e históricas relacionadas a essas culturas (Alves, 2019).

A BNCC, apesar de enfatizar a diversidade cultural, acaba por reforçar um discurso voltado para a harmonia social, sem questionar adequadamente as relações de poder e as desigualdades existentes. Esse modelo reduz as culturas diversas a atividades paralelas ou folclóricas, muitas vezes sem um real compromisso com a transformação social e a luta por direitos. Portanto, é fundamental que os educadores adotem uma postura crítica ao implementar o currículo, buscando ir além da simples celebração e refletindo sobre as questões históricas e políticas envolvidas nas culturas e povos tratados (Alves, 2019).

Alves (2019) argumenta que a BNCC, ao incluir temas como “diferenças étnico-raciais e étnico-culturais” e “processos migratórios” nas disciplinas de Geografia e História, oferece aos professores a oportunidade de tratar essas questões de forma crítica e reflexiva. Essa abordagem permite uma análise mais profunda das questões envolvendo a diversidade, superando uma retórica de aceitação e respeito, ao incluir a análise das relações de poder, exploração e desigualdade presentes nessas temáticas.

Além disso, a BNCC possibilita que os professores questionem e problematizem a noção de “Outro”, ao expor as fronteiras que classificam e hierarquizam os grupos sociais. Essa abordagem pode abrir espaço para discussões sobre identidade, imigração, processos de exploração e desigualdade, permitindo que os alunos compreendam as dinâmicas que unem ou separam as pessoas.

Portanto, a BNCC oferece uma base para um ensino mais crítico, desafiando os professores a questionarem, problematizarem e ressignificarem os temas propostos, criando oportunidades para que os alunos desenvolvam uma visão crítica do mundo, ao explorar as relações de poder e os estereótipos presentes na sociedade.

No cotidiano das comunidades indígenas, a matemática é aplicada em diversas situações, como na gestão financeira, na escolha de percursos, no controle do número de ônibus e na organização do tempo e do espaço. Essas práticas matemáticas são contextualizadas pela organização cultural indígena e seus saberes tradicionais, de acordo com o conceito de “fazer matemático”, que busca integrar o ensino da matemática com a realidade cultural. Esse conceito está relacionado à etnomatemática, que envolve as práticas matemáticas presentes nas culturas, onde as pessoas realizam atividades como comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e avaliar, utilizando instrumentos materiais e intelectuais específicos de sua cultura (Novak; Menezes; Franco, 2019).

O uso de jogos no ensino da matemática também pode favorecer o aprendizado por meio da etnomatemática. Segundo Novak, Menezes e Franco (2019), o numeramento não se limita à escrita dos números, mas envolve práticas como quantificação, ordenação, medição e classificação, que são próprias de cada grupo cultural e contexto. Assim, é fundamental que, além de aprender matemática na escola, os alunos saibam aplicá-la em diversas situações, considerando as particularidades culturais e suas interações com outras culturas.

Os autores destacaram que o uso do jogo é uma das estratégias que pode dar significado ao ensino da matemática, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas. Ele permite trabalhar conceitos como soma, subtração e resolução de problemas de forma intercultural (Novak; Menezes; Franco, 2019).

De acordo com Sousa (2020), existem várias formas de implementar propostas e atividades interculturais, sendo fundamental conhecer a realidade dos alunos, suas culturas e interesses. Esse conhecimento permite planejar atividades de forma flexível, envolvendo a escola, os pedagogos e os alunos. Nesse contexto, foram realizadas sessões reflexivas com turmas dos anos iniciais, incluindo aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Um dos participantes ministrou uma aula de Língua Portuguesa para o 3º ano, trabalhando com o gênero textual “fábula”. A aula foi filmada para análise crítica e reflexiva da prática pedagógica. Outra aula foi ministrada para o 5º ano, com foco no gênero textual “poema”, e um participante trabalhou o conteúdo de Matemática com o 3º ano, abordando adição com reagrupamento. As turmas foram inicialmente organizadas em filas, depois em duplas, para as atividades. Além dessas aulas, as sessões incluíram reflexões sobre as práticas pedagógicas, com

análise crítica das aulas gravadas e discussões sobre os desafios e estratégias pedagógicas utilizadas. Essas atividades permitiram que os participantes compartilhassem suas experiências e refletissem sobre as práticas de ensino nos anos iniciais.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica trouxe dados que contribuíram para compreender a maneira que as práticas nos Anos Iniciais podem ser desenvolvidas em prol da valorização e diversidade cultural.

Sendo assim, o objetivo geral do estudo foi investigar as práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que valorizem e respeitem a diversidade cultural, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes, inclusivos e capazes de dialogar com diferentes perspectivas e realidades. Para alcançar esse objetivo, buscou identificar as práticas que abordam a diversidade cultural no Ensino Fundamental; caracterizar a importância da valorização das diferenças culturais no âmbito escolar e propor estratégias pedagógicas que incorporem a diversidade como um elemento central no planejamento e execução.

Identificou-se o enfrentamento de estereótipos, preconceitos e discriminação, elementos que vêm ganhando espaço nas discussões sobre a formação de professores. Nesse contexto, torna-se indispensável que o docente esteja atento à diversidade cultural, compreendendo as representações e os contextos de seus alunos e utilizando essas informações como base para planejar e orientar suas aulas.

Entende-se por diversidade a promoção da igualdade, dos direitos humanos e da democratização de oportunidades para grupos minoritários e subalternos, como movimentos negros, indígenas, feministas e pessoas com deficiência. No ambiente escolar, a inclusão deve ser vista como um princípio que vai além do assistencialismo ou da caridade, buscando assegurar o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os indivíduos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, com base nas legislações e diretrizes educacionais, é evidente a necessidade de garantir aos alunos dos Anos Iniciais uma formação que respeite os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. O currículo do Ensino Fundamental deve ser composto por uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que leve em consideração as características locais. Conforme estabelecido na BNCC, a prática pedagógica deve ser adaptada às características das crianças dessa faixa etária, organizando o ambiente escolar de acordo com seus interesses, realidades e conhecimentos prévios.

Conclui-se que reconhecer a diversidade cultural é essencial, considerando que nosso país possui raízes culturais variadas. É fundamental que esse reconhecimento seja abordado tanto na formação inicial quanto na continuada do professor, capacitando-o a trabalhar com diferentes linguagens, práticas e ações pedagógicas. Nesse sentido, destacam-se práticas como o uso de gêneros textuais, jogos educativos e atividades práticas que promovam aulas dinâmicas e adequadas à realidade dos alunos.

Vale ressaltar a necessidade de ampliar as pesquisas práticas e os estudos de campo que ilustram de maneira mais clara as práticas pedagógicas voltadas para atender à diversidade. São necessários estudos que explorem como promover aulas dinâmicas e inclusivas, contribuindo para a construção de uma escola mais equitativa e que valorize a diversidade.

Referências

- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha *et al.* **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular-anos iniciais do ensino fundamental**. 2019.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente. **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, p. 27-57, 2020.
- AMORIM, Camilla Ferreira; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A consideração da diversidade cultural no ensino de ciências: percepções de futuros professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc**, v. 15, n. 3, p. 444-459, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini; FRANCO, Evania da Silva Novak. Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 4, n. 3, p. 430-448, 2019
- SOUSA, Simone de Jesus Sena da *et al.* **Pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do ensino fundamental: experiência colaborativa**. 2020.

Um olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): os alunos idosos no município de Venâncio Aires/RS

Oswaldo Daniel dos Santos Pinheiro

Gisania Carla de Lima

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Ana Paula Rodrigues

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.6

Introdução

Esta pesquisa teve como foco a condição social de idosos na contemporaneidade, e partindo da compreensão de que a escolarização, enquanto um direito de todos, é também um direito da pessoa idosa. Neste sentido, destaca-se a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica regulamentada para a diminuição dos índices de analfabetismo, entre outros benefícios. A EJA possibilita o resgate de um direito social, a educação, que em algum momento da vida deixou de ser acessível para muitas pessoas por conta de fatores diversos relacionados aos contextos de vida. Os idosos, aqui, constituem um público específico, constituído por indivíduos cognitivamente ativos, cujo aprendizado e o acesso à educação devem ser entendidos como um processo constante, mas que, por algum motivo, tiveram seu direito à educação negado na idade própria e que, no presente, buscam recuperar sua cidadania através do conhecimento, acessando/experimentando este direito.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), define pessoa idosa como todo indivíduo com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos, residente nos países desenvolvidos e com sessenta anos, ou mais, aqueles que vivem em países em desenvolvimento, que é o caso do Brasil (Lopes; Araújo; Nascimento, 2016). Entende-se o envelhecimento enquanto um processo universal, que vai ganhando forma de maneira dinâmica e contínua. Esse processo constitui uma etapa do desenvolvimento

humano com características e procedimentos específicos, sendo de utilidade para todos os seres vivos, e também único, pois cada pessoa responde a ele de maneira diferente.

Todas as pessoas, sejam elas jovens, adultas ou idosas, têm suas particularidades, e os processos educativos devem considerar isto na prática pedagógica. A pessoa idosa apresenta aspectos fisiológicos e psicológicos específicos e, sobretudo, diferencia-se pelas experiências que teve ao longo da vida. Embora considere essencial o acesso à escolarização para todas as faixas etárias, dá-se ênfase, neste trabalho, à pessoa idosa, tendo em vista que a inclusão do idoso está diretamente relacionada à integração do cidadão na sociedade e ao acesso à educação.

Na percepção de Pinto (1989), a educação é entendida como um fenômeno social e cultural, e não consiste na formação uniforme de todas as pessoas, pois se desenvolve a partir do processo econômico que movimenta a sociedade. Destaca-se, ainda, na fala do autor, que quanto mais se precisa compreender e conhecer as coisas, mais se necessita de educação.

O acesso aos estudos e a sua continuidade são direitos subjetivos de um indivíduo. Consolidada na Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994), no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) e também amparada como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política de educação inclusiva, que tem como objetivo dar oportunidade de acesso à escolarização para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir as atividades escolares na idade apropriada. Permite, assim, que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo.

Conforme os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município de Venâncio Aires – RS, delimitação espacial deste estudo, teria uma população de 65.946 habitantes. E de acordo com os dados do Perfil das Cidades Gaúchas - Venâncio Aires (Sebrae, 2019), no ano de 2017 havia 37.589 (57%) da população do município sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. A taxa de analfabetismo, por sua vez, em 2010, foi de 4,9% da população. A partir desse panorama é possível deduzir que uma parcela dessa população sem instrução seria composta por idosos. Entretanto, o número de matrículas, em 2018, na EJA, foi de 518 na rede Estadual, 41 na rede Federal, 246 na rede Municipal e 40 na rede privada, o que não chega a 9% da população idosa do município. Isso quer dizer que a busca ou o acesso à educação para as pessoas idosas ainda não é tão grande no município em questão, refletindo a problemática dos baixos índices de escolarização na realidade da educação brasileira.

Conforme os dados apresentados pelo IBGE, parte da população no Brasil não têm condições para fazer uso de um direito universal, que é de todos, o direito à educação. Isso é o que se pode entender a partir dos dados do último censo, realizado pelo IBGE (2010), que destacou um percentual significativo de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, somando 50,2% da população brasileira. Dessa forma, faz-se cada vez mais necessário abordar a inserção das pessoas idosas na escola, evidenciando sua condição de sujeito do direito à educação, as condições necessárias para essa inserção, suas conquistas para consigo mesmas e a sociedade.

Para justificar nosso interesse acerca da EJA e da pessoa idosa, Pereira e Serra (2014) destacam que a pessoa idosa pode aprender em todas as fases da vida, ressaltando a concepção da promoção de uma educação ao longo da vida. Sabendo que a fase de aprendiz é infinita e diversa, o aprendizado pode vir a se apresentar na atuação de grupos, que contribuem para a construção da aprendizagem dos outros, ou mesmo de forma individual. Conforme autores, a aprendizagem para a pessoa idosa apresenta muitos paradigmas. Há grandes desafios que esse público precisa enfrentar, sendo que um deles é saber que irão retornar aos estudos com outra idade, com outro pensamento e objetivo.

A partir desses fatores, a pesquisa realizada teve como objetivo geral compreender a inserção da pessoa idosa na EJA do município de Venâncio Aires. Já os objetivos específicos, foram: a) conhecer quais as principais dificuldades que levaram os(as) participantes a interromper sua vida escolar no passado; b) identificar quais as motivações dos(as) idosos(as) para a retomada dos estudos; e c) compreender a interferência das redes de suporte social na decisão da pessoa idosa de voltar à escola. Para tanto, adotou-se como metodologia o estudo de caso qualitativo, a partir de entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo.

Breve Histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por experiências educativas desenvolvidas desde o período colonial onde ao longo de sua trajetória foram se instituindo concepções e princípios que fomentam ações para assegurar o direito à educação. Já na segunda metade do século XIX, essas ações, configuradas como programas governamentais, trataram a alfabetização de adultos como instrumento para favorecer o ideal capitalista de desenvolvimento (Manfredi, 1980).

Todavia, na década de 1960, ações caracterizadas como movimentos campanhas passam a ser fundamentadas em uma concepção libertadora e emancipadora da educação para adultos, tomando como referência princípios freirianos para a prática educativa. Destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MPC); campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”, no Rio Grande do Norte; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba; projetos de extensão universitária como Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária (CRUTAC), o Projeto Rondon e a Operação Mauá; Sistema Rádio-educativo da Paraíba (SIREPA); Serviço de Educação Cultural (SEC) da UFPE e Centros de Cultura Popular.

Com a instalação do Regime Militar, nessa mesma década, as ações que configuraram um ideal de educação diferenciada de adultos foi interrompido, porque foi visto como arbitrário a ordem vigente uma vez que a educação e a escola, como instituição social, tem um papel social a cumprir – entendido nesse contexto como a manutenção da ordem através da integração do indivíduo ao convívio social. O Estado passou a tratar as questões do analfabetismo com iniciativas como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desenvolvido junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), que teve um caráter diferenciado das iniciativas de alfabetização citadas anteriormente.

Na década de 1980, no processo de redemocratização do Estado brasileiro, impulsionado pela organização da esfera pública, pelo fortalecimento da sociedade civil e por um ideal de participação, retoma o tema da alfabetização de adultos, fazendo com que a nova Constituição Federal de 1988, e outras leis e normativas que se fundamentam nesta constituição, assegurem direitos essenciais e políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade e para todos.

Contextualização das políticas públicas voltadas à pessoa idosa

A preocupação com o envelhecimento populacional no Brasil tem impulsionado políticas, programas e projetos para atender às demandas da população de idosos, de modo a instituir direitos sociais, tendo em vista permitir-lhes uma vida autônoma e participativa em sociedade (Lima; Silva, 2014). Os estudos apontados sobre as políticas públicas para o idoso ainda são recentes, tendo muito o que se percorrer e discutir. Sabe-se que todos os indivíduos têm seus direitos e deveres, e que estes se fazem cumprir a partir do desenvolvimento de políticas públicas bem estruturadas, assegurando dignidade à pessoa humana. Dessa forma, para Secchi (2012, p. 2),

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. [...] Uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Antes do ano de 1994, não existia uma política nacional para os idosos. Havia no Brasil apenas um conjunto de iniciativas públicas e privadas destinadas a casos de indivíduos idosos em situação de vulnerabilidade social. Estas iniciativas eram enraizadas no modelo coronelista e patriarcal da sociedade. Dessa forma, para mudar este cenário social, lutou-se pela garantia de discussões que permitissem a concretização de ideias democráticas, permitindo assim a participação ativa e direta da população idosa (Lima; Silva, 2014). Após isso, as políticas públicas sociais para os idosos no Brasil vêm apresentando um crescente avanço, com a Política Nacional do Idoso (Brasil, 1994) e o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003).

A Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 (Brasil, 1994), dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso. Ela tem como objetivo garantir os direitos sociais dessa população, permitindo desenvolver alternativas para que essa possa continuar a participar ativamente da sociedade a que pertence. Também tem como diretriz a garantia dos direitos básicos dos idosos. A Política Nacional do Idoso aponta ações governamentais que precisam ser concretizadas na área da educação. Assim, dispõe:

Art. 1º A política nacional do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do Idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade; [...]

Art. 3º A política nacional do idoso reger-se-á pelos seguintes princípios:

I - a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida;

II - o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos;

III - o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza;

IV - o idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política;

V - as diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei. [...]

Art. 10. Na implementação da política nacional do idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos: [...]

III - na área de educação:

a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;

b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;

c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;

d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;

e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;

f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber; [...]. (Brasil, 1994).

É essa Política Nacional do Idoso que institui que, no Brasil, considera-se idosa a pessoa maior de sessenta anos de idade. Essa legislação também traz outras garantias de direitos que envolvem políticas de saúde, cultura, lazer, habitação, educação, dentre outras, buscando que sejam atendidas as pessoas da terceira idade (Brasil, 1994).

Já a Lei nº 10.741/2003 (Brasil, 2003), conhecida como Estatuto do Idoso, tem como finalidade fortalecer a garantia aos direitos sociais das pessoas idosas, visando promover a preservação da saúde física e mental, bem como a liberdade e dignidade dos indivíduos da Terceira Idade. Nessa Lei estão contempladas as questões dos direitos fundamentais dos idosos e sua proteção. O capítulo V aborda os direitos à Educação, Cultura, Esporte e Lazer:

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. (Brasil, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996),

por sua vez, dedicou uma seção à Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar que essa modalidade de ensino foi determinada pela Constituição Federal de 1988, que deixava claro que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, deveria ser destinado inclusive aos indivíduos que não tiveram acesso em idade própria. O segmento é regulamentado pelo Artigo 37 e 38 da Lei nº 9.394/1996:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996).

Ao relacionar o que tratam esses artigos às políticas públicas voltadas à pessoa idosa, é notável que o direito à educação é enfatizado. Isso reforça a ideia de que a discussão sobre o envelhecimento é uma necessidade presente nos currículos escolares, a fim de valorizar a pessoa idosa, e mostrar que a educação constitui um espaço de direito para todos. Sendo assim, na próxima subseção será apresentada a importância da Educação de Jovens e Adultos para a pessoa idosa.

A importância da Educação de Jovens e Adultos para a pessoa idosa

Na contemporaneidade, envelhecer não é mais um privilégio para poucos (Lima; Silva, 2014). A longevidade será um dos pontos fortes no Brasil tanto no campo acadêmico, científico, como no campo político com a demanda por ações de atendimento e bem estar. Contudo, é importante investir em políticas públicas que permitam o direito das pessoas idosas (IBGE, 2010). Um desses direitos, como dito na seção anterior, é a educação, o que torna fundamental entender os fatores que levaram a pessoa idosa a retornar à sala de aula, através da EJA.

Segundo Ordenez e Cachioni (2011, p. 462) o reingresso das pessoas idosas à vida escolar pode apresentar diferentes benefícios e ter consigo diferentes fatores motivacionais que as levam ao retorno em sala de aula, como; por exemplo: a busca de autonomia e de conhecimento; a realização de

atividades que as permitam aproximação e contato com outros; novos relacionamentos; dentre outros. Os autores entendem a “educação como instrumento de promoção de uma velhice bem-sucedida, isto é, com boa qualidade de vida biológica, psicológica e social” (Ordenez; Cachioni, 2011, p. 462).

Seviero (2012, p. 31) também destaca a relevância de todas as pessoas que fazem parte da sua rede de relacionamento (família, amigos, escola e o próprio indivíduo), pois entende que “a velhice não é a trágica etapa final; tal como todos os estágios de nossa vida, ela é também uma retomada” (Seviero, 2012, p. 31). Nesse caso, a volta à sala de aula para alguns representa, muitas vezes, a recuperação do direito à educação, e à cidadania e a qualidade de vida.

De acordo com Areosa *et al* (2012) e Neri (2014) é natural, na velhice, a pessoa apresentar características múltiplas diferentes dos ciclos anteriores. Esse novo ciclo é reflexo de um novo momento na vida da pessoa idosa. Conforme o indivíduo envelhece, vai dando forma a uma autopercepção do próprio envelhecimento. Quanto mais satisfatórias forem suas observações em relação a sua vida, melhores serão os seus aspectos físicos e cognitivos.

Conforme exposto por Neto e Monteiro (2008, p. 13), entende-se que o envelhecimento é um período que;

[..] não pode ser visto como um fim de vida, mas como uma etapa com características e valores próprios e uma nova forma de olhar o mundo, pois a cidadania é construída por todos os indivíduos e só é possível quando todos tiverem direitos e deveres iguais.

É a partir dessas particularidades do processo de envelhecimento e da própria velhice, que Lopes e Burgardt (2013, p. 319) afirmam que a pessoa idosa busca a EJA. Na compreensão dos autores, destaca-se o fato de “o idoso procurar não só conhecimentos formais, mas também uma valoração pessoal, pois, apesar de sua idade avançada, ainda é um participante ativo da sociedade, com direitos e deveres, como todos os outros cidadãos”. Podendo também, segundo os autores, a pessoa ter o interesse em reingressar nos estudos nesse espaço por questões de trabalho, pois em muitos casos apenas a aposentadoria não é o suficiente para manter a família e suas condições básicas, tornando viável a busca por ocupação. Para Lopes e Burgardt (2013), a pessoa idosa busca através da EJA o acesso a novas ocupações, ou mesmo deseja com as aulas melhorar a forma que vem ocupando seu tempo.

Os profissionais que atuam na EJA precisam, portanto, considerar as especificidades da velhice e aproveitar toda a bagagem de conhecimentos, experiências e vivências que estes indivíduos têm, para criar abordagens que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, utilizando práticas metodológicas que evidenciem os sujeitos e garantam o diálogo e trocar informação (Dantas, 2016; Freire, 2002).

Redes de suporte social para a EJA

O apoio social pode ser definido tanto como os recursos materiais quanto como os psicológicos,

acessíveis a uma pessoa por meio das suas redes de relacionamentos. Ao longo da vida, um indivíduo se desenvolve em contato com outros, sendo um processo comum que dá forma à rede de suporte social. O ser humano é um ser social que necessita estabelecer relações com outros indivíduos ao longo do seu ciclo de vida, por isso essas redes são estabelecidas criando pertencimentos, favorecendo inserções e a formação identitária dos sujeitos (Antunes; Sequeira; Alarcão, 2011).

De acordo com Neri e Vieira (2013), o suporte social é um produto da atuação das relações sociais que pode ser classificado da seguinte forma: apoio material, apoio instrumental, apoio informativo e apoio afetivo. O apoio material é aquele que pode ser oferecido por meio de recursos físicos (dinheiro, ou mesmo, alimentos). O apoio instrumental ocorre em momentos de auxílio em tarefas. No que compete ao apoio informativo, trata de informações e apoio na tomada de decisão sobre determinada situação. E por fim, o apoio afetivo inclui os sentimentos de amor, afeição e encorajamento para um indivíduo (Neri; Vieira, 2013).

As redes de suporte social vêm contribuir no sentido de prevenção do isolamento social desse indivíduo, mantendo, por meio do apoio social, possibilidades para que a pessoa idosa venha a ter um envelhecimento ativo, com qualidade de vida, satisfação e pertencimento (Fernandes, 2018). Com o processo de envelhecimento, a partir de suas particularidades, as redes de suporte social ganham ainda mais representatividade na vida da pessoa (Araújo; Ribeiro, 2012). Isso remete à percepção de Domingues *et al.* (2011) e de Rodrigues e Silva (2013) que destacam que a rede social para as pessoas idosas tem como finalidade contribuir com o sentimento e o pensamento. Elas possibilitam às pessoas saberem que são amadas, respeitadas, queridas diante do seu grupo de contatos, tanto de familiares quanto de amigos e conhecidos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso com abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas com indivíduos idosos que frequentaram a EJA em duas escolas públicas de Venâncio Aires. Conforme Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa social que propõe examinar acontecimentos contemporâneos. A escolha por este método de pesquisa justifica-se pela necessidade de respostas às perguntas centrais do estudo que permeiam o *como* ou o *por quê* de determinado fenômeno.

Os participantes foram pessoas que retomaram os estudos após os 60 anos. As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro de perguntas previamente elaborado, com base no referencial teórico, visando respostas aos objetivos estabelecidos para esse estudo. Os selecionados para as entrevistas foram escolhidos a partir da disponibilidade dos mesmos e da colaboração de uma professora desta modalidade de ensino no município em questão. Procurou-se ter conhecimento das pessoas idosas que buscaram ingressar na EJA na cidade de Venâncio Aires, e a partir de nomes citados pelas escolas, iniciaram-se os contatos de agendamento para as entrevistas. A partir dessa relação nominal dos estudantes, realizaram-se entre os

meses de abril a junho de 2020 as entrevistas de forma individual, somando um total de 8 pessoas idosas entrevistadas, sendo 1 homem e 7 mulheres residentes do município de Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, Brasil. Para facilitar a coleta dos dados, as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização prévia dos(as) entrevistados(as), para posterior transcrição e análise dos dados. O anonimato foi mantido durante todo o estudo e os(as) participantes serão apresentados(as) no texto como “entrevistados(as)”, seguindo uma numeração para diferenciá-los(as).

Minayo (2010, p. 261) evidencia que o trabalho de campo por meio de entrevistas “é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo”.

Foi realizada, então, a análise de conteúdo, na intenção de buscar evidências e respostas aos objetivos estabelecidos para o estudo (Bardin, 2011). A apresentação dos resultados se dá em texto e quadro, contendo as principais implicações ao estudo.

Resultados e Discussão

A análise manteve o foco no problema e nos objetivos da pesquisa, buscando compreender a importância da EJA para a pessoa idosa do município de Venâncio Aires – RS, as possibilidades e os desafios enfrentados por essas pessoas em busca de retornar à escola, bem como a inserção como um todo da pessoa idosa na EJA do município. O quadro 1 apresenta a caracterização dos(as) entrevistados(as).

Quadro 1. Caracterização dos(as) entrevistados(as)

Entrevistado(a)	Gênero	Idade	Estado Civil
1	Feminino	61 anos	Casada
2	Masculino	70 anos	Casado
3	Feminino	65 anos	Casada
4	Feminino	81 anos	Casada
5	Feminino	79 anos	Viúva
6	Feminino	85 anos	Viúva
7	Feminino	65 anos	Casada
8	Feminino	69 anos	Casada

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Segundo Pereira e Serra (2014) um dos grandes desafios das pessoas idosas é estarem disponíveis a novas experiências, decidindo voltar para a escola para aprender, tendo mais conhecimento nesta fase da vida. Por isso, a importância de se buscar entender quais foram os motivos

que as levaram a deixar a sala de aula na infância ou na juventude.

Sobre as principais dificuldades no passado que lhes impossibilitaram de estudar, os principais fatores mencionados são: falta de incentivo dos pais, que também não estudaram e precisavam da mão de obra dos filhos nas lavouras; a falta de recursos em muitos aspectos, tais como de saúde, fazendo com que os filhos precisassem ficar em casa cuidando dos pais, dos irmãos ou realizando as tarefas dos mesmos que estavam impossibilitados; a dificuldade de acesso à escola, tal como a distância a ser percorrida a pé para chegar nas aulas; e as dificuldades financeiras. As falas das Entrevistadas 1 e 3, ilustram essas dificuldades:

Olha quando eu era mais nova, morava com meus pais, eles não queriam que a gente estudasse. Era só roça. Como eles não estudaram, meu pai achou que os filhos também não precisavam estudar. Antigamente era assim. Então, eu sempre gostava de estudar, eu fui até os 13 anos, e daí ele dizia que 'agora é só roça, não pode mais estudar'. Me lembro que meu pai era doente, daí eu não fui na aula, pois tinha que encher o forno de fumo, eu e minha irmã. As outras irmãs já eram casadas e a mãe estava junto. Ele estava na cama doente, daí meu professor veio e achou que eu estava sentada no mato, porque não queria ir na aula e daí ele viu que eu estava na roça, no fumo, então ele falou que eu podia encher o forno de fumo e depois podia vim fazer a minha prova. Isso foi em dezembro, nunca esqueço, antes do Natal. [...] Se o pai dizia que tinha que ir para a roça, eu tinha que ir para a roça, depois eu ia para a escola. E daí quando fiz os 13 anos, em julho, eu parei. Eu não podia nem ir até o final do ano, para completar. (Entrevistada 1).

A gente morava na colônia. Meus pais tinham muita dificuldade e eu era a mais velha de 8 irmãos, e aí eu não tinha como estudar. Eu ia uma semana e ficava três, quatro semanas sem ir pra escola. De forma que eu nunca consegui chegar até o final do ano. E foi ficando, quando eu estava com os 14 anos, não quis mais estudar e não fui mais para a sala de aula. Tinha que cuidar dos irmãos, para os pais poderem trabalhar. A gente era pobre, tinha muitas dificuldades e eu caminhava uma hora e meia para poder chegar na escola. E os meus pais não tinham compreensão que precisava estudar. A gente ia para a escola só até quando eles deixavam. (Entrevistada 3).

Evidencia-se um alinhamento entre os motivos alegados pelos(as) entrevistados(as) por não terem concluído sua educação fundamental, como a necessidade de trabalhar para ajudar a família, o difícil acesso, e o não entendimento dos pais sobre a importância de uma educação formal. A fala dos(as) entrevistados(as) converge com o que afirma Arend (2007), quando destaca que o trabalho infantil no século XIX e no início do século XX, era entendido como normal, tanto o trabalho no processo de industrialização, como doméstico e agrícola, salientando ainda que esses pequenos trabalhadores tinham uma carga horária de trabalho exaustiva, chegando a trabalhar 14 horas em uma jornada diária, em situações e condições inadequadas para a idade.

Arend (2007) também dá ênfase ao fato de que os pais no século XIX e XX acreditavam ser desnecessária a escolarização, pois pensavam que o ensino na escola não tinha tanta relevância. Os pais entendiam que os filhos precisavam trabalhar na sua infância, ainda mais os filhos de pobres. Tinha-se a compreensão, portanto, que para ser bons cidadãos, precisavam trabalhar desde muito cedo, independente do serviço que fosse.

Em relação aos principais fatores motivacionais para o seu retorno à sala de aula, destaca-se a

vontade de voltar a estudar, cujas respostas dos(as) entrevistados(as) explicitam, ainda, a importância da EJA para esse retorno. Uma importância não apenas como uma possibilidade concreta de retorno à sala de aula durante a velhice, mas enquanto algo que causou um despertar para esse retorno, como conta a Entrevistada 5. Ela afirma que ficou “*muito contente*” quando “*apareceu a EJA*” em Venâncio Aires, e que foi “*um achado*”. Aprender a ler e a escrever são colocados pelos(as) entrevistados(as) como um sonho que puderam realizar.

Chama atenção, ainda, que três entrevistadas expressam a necessidade de serem alfabetizadas para poder ler e anotar receitas, o que explicita uma motivação que vem das necessidades cotidianas.

Eu sempre tinha que fazer doce decorando a receita, porque não sabia escrever. Tinha que decorar na cabeça. [...] Eu queria muito saber ler, isso foi minha motivação maior, eu precisava aprender para fazer minhas coisas e não depender toda a hora de alguém. (Entrevistada 8).

Já a Entrevistada 5, destaca que um dos motivos que a levou a retomada dos estudos, foi utilizar do tempo em sala de aula para esquecer, por alguns momentos, a tristeza da perda de um familiar:

Eu tinha perdido o meu filho. Aquilo ali foi um achado que veio para tirar um pouco da minha memória a minha tristeza, sabe... quando eu retornei para a escola. (Entrevistada 5).

As motivações expressas pelos(as) entrevistados(as) vão ao encontro do que diz Freire (1989, p. 72):

[...] alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. [...] Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

No sentido de buscar compreender os fatores motivacionais que os levaram a retomar os estudos, identifica-se uma razão particular para cada entrevistado(a). Nisso, tomamos como referência Freire (2013), para quem a educação pode ser entendida como uma forma de intervenção no mundo, a educação jamais é neutra, tanto quanto as percepções dos indivíduos sobre as mesmas; por isso as razões se constroem a partir das experiências pessoas e se expressão na busca dos sujeitos por mudar uma realidade.

Teixeira (2008) corrobora com esse pensamento de Freire, sugerindo que o analfabeto carrega consigo uma tristeza, pela ausência do conhecimento da escrita e da leitura. O que faz com que ele esteja excluído da educação escolar sem poder acessar o direito que é de todos, pois a participação na escola representa uma mudança nessa realidade onde a pessoa idosa assume o papel de protagonista, ator, nas mudanças que ocorrem em âmbito pessoal, mas que reverberam para o social, pois não será mais o excluído do ensino, e sim, para participante e membro alfabetizado na sociedade.

Destaca-se, ainda, a partir de Pereira e Serra (2014, p. 8), a relevância de a pessoa idosa estar sempre realizando algum tipo de atividade, de forma que se mantenha ativa e capaz de internalizar as suas capacidades, como transformadora do seu próprio espaço. Como mostra a teoria e, principalmente, a resposta dos(as) entrevistados(as), não se trata apenas de aprender a ler e a escrever, ou de dar continuidade a uma educação formal, e sim de algo mais, que se caracteriza como libertador e emancipador desses sujeitos de uma condição de excluídos pelo não acesso à educação escolar (Freire, 2013). Trata-se de autorrealização, de inclusão social e até mesmo familiar, quando se considera, por exemplo, o relato da avó que agora pode ler com as netas.

Outra temática contemplada na entrevista foi em relação à importância das redes de suporte social desses idosos na retomada dos estudos. A Entrevistada 7 conta que teve apoio dentro da família: *“tive o apoio das minhas filhas, netas e do meu esposo. Meu marido disse que era pra eu voltar a estudar e realizar meu sonho de saber escrever.”* Todos(as) os(as) entrevistados(as) foram unânimes em afirmar que tiveram apoio de sua rede, uma rede que, como fica bastante claro, não se restringe, necessariamente, à família, mas inclui também vizinhos, amigos, contatos profissionais e também o serviço público.

Na percepção de Wichmann *et al.* (2013), a rede de apoio é relevante tanto como forma de auxílio para a pessoa idosa na tomada de decisão, quanto para o suporte material e emocional. Nota-se que as pessoas idosas são muito ativas no interior dessas redes de suporte, sendo que o contato se faz de forma frequente.

Fernandes (2018) destaca que, quando bem estruturadas, as redes de suporte social totalizam benefícios em prol da qualidade de vida e pertencimento para o idoso. Esses se estendem bem mais que o fornecimento de apoios materiais e instrumentais, conseguindo atingir também os impactos positivos do apoio emocional aos indivíduos, que abarcam no final desse processo papéis sociais expressivos. E como exemplo, tem-se a questão do retorno aos estudos, como evidenciam os(as) entrevistados(as).

E esse retorno, como é o objetivo da EJA, traz ganhos para seus estudantes, nesse caso os(as) idosos(as), com contribuições e mudanças na qualidade de vida, o que é reconhecido pelos(as) entrevistados(as). A Entrevistada 6 lembra que não sabia escrever o próprio nome, e que agora já pode escrever receitas e que *“as capacidades mentais melhoraram”*. Para a Entrevistada 7, sua o retorno à sala de aula melhorou, de fato, sua qualidade de vida.

Eu sou uma outra pessoa. Foi muito emocionante quando consegui escrever as palavras, foi coisa de Deus. Eu tinha muita dificuldade, mas a professora era muito querida, muito ela ajudava. Meu nome eu já sabia, mas as outras palavras eu tinha dificuldade. Aprendi agora, depois de velha. Eu me sinto muito bem! Nossa, fiz tantas amigas..., a gente sempre se fala quando se vê no centro, foi coisa mais boa. Até na minha memória ajudou. (Entrevistada 7).

Conforme Freire (2002), a escola tem sido um espaço de pesquisa e aprendizado que muito se alinha às respostas dos(as) entrevistados(as). Esse autor ainda diz que a escola também é um espaço em que se

estabelecem contatos sociais com todos os inseridos e, com isso, se ampliam as amizades, os relacionamentos e a afetividade com as relações, gerando assim, qualidade de vida para as pessoas (Freire, 2013).

Quando se observa a importância da EJA e da figura do(a) professor(a) para ensinar, identifica-se que o espaço da escola é um lugar onde há a troca de conhecimentos e experiências. E a educação, como se sabe, além de ser um direito para a pessoa idosa, também representa mudanças conceituais em relação ao envelhecimento de forma mais ativa, através de informações, conhecimentos e percepção de sociedade através da escrita e da leitura (Freire, 2013).

Observa-se que a retomada dos estudos leva a valorização da pessoa idosa, que se reconhece como parte da sociedade, percebendo que ainda tem capacidade, pode ainda ser produtiva e, com isso, consegue manter sua autoestima e o bem estar social. Sobre a responsabilidade social, Pereira (2012) afirma que o idoso ganha em poder transmitir informações, conhecimentos, compartilhar leituras e escritas que garantam a qualidade de vida dessa pessoa; contudo, destacamos que ambiente escolar também ganham muito com a inserção da pessoa idosa em seu cotidiano, e mais a educação ganha também, democratizado os processos educativos e assegurando o direito que essa pessoa tem de escolarização.

Considerações finais

Ser um analfabeto em uma sociedade letrada pode indicar a ausência da valorização da mesma sobre esse indivíduo. É também permitido pensar que o lugar deste indivíduo já estivesse definido, trazendo na sua identidade a negação. Freire (2013), contudo, destaca que o homem só é capaz de transformar a realidade em que vive, compreendendo que ela pode ser mudada e que este indivíduo é capaz de mudar e criar.

A LDB/96, que inclui as pessoas idosas não alfabetizadas na educação formal a partir da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, possibilita o retorno da pessoa idosa à escola e, assim, permite efetivar seu direito à educação. Ainda é necessária, entretanto, a ampliação das possibilidades de acesso à educação, bem como permanência e êxito para essas pessoas, além de repensar a prática pedagógica para tornar o processo educativo possível.

A retomada aos estudos das pessoas idosas pela EJA acontece de forma a buscar o direito à educação por aqueles que não puderam no período da infância. Como se evidenciou na pesquisa, os motivos de não ter estudado no passado são diversos ao mesmo tempo que mostram-se comuns e compartilhados por esses idosos, ou seja, a necessidade de trabalhar na roça, a não permissão dos pais, a falta ou a dificuldade de acesso à escola, as dificuldades financeiras, dentre outras justificativas apontadas pelos(as) entrevistados(as).

A motivação desses idosos para retornarem às salas de aula também se mostrou variada, quando observada em suas particularidades: a realização de um sonho, o incentivo de familiares, amigos e conhecidos, o desejo de ler para escrever receitas, acessar redes sociais, etc. Destaca-se, no entanto, que essa aparente variedade de motivações sintetizam o desejo de conhecimento e de inclusão, seja familiar

ou profissional, e também a necessidade de aproximação com pessoas e práticas cotidianas que, para as pessoas alfabetizadas, podem ser tão fáceis e até banais, como anotar uma receita. Portanto, pode-se afirmar que a EJA, para os alunos idosos do município de Venâncio Aires, como questiona esse estudo, cumpre um papel que vai além da alfabetização e da educação escolar: ela é importante para a realização pessoal desse idoso e por uma melhora na qualidade de suas vidas.

Por fim, a alfabetização de jovens e adultos é um desafio, não só para os órgãos públicos, mas também para os professores, comunidade e principalmente para o(a) próprio(a) estudante. Este(a) que tem na velhice a possibilidade de buscar o conhecimento que não teve em sua infância e que, certamente, por essa falta de conhecimento, perdeu oportunidades e direitos nas demais fases da vida. O processo de ensino da EJA vem para afirmar que está modalidade de educação demonstra que em todas as fases da vida é possível buscar conhecimento, aprender a ler e escrever, e assim, mudar os rumos sociais do nosso país, através da transformação, conhecimento e informação de cada indivíduo.

Referências

ANTUNES, R.; SEQUEIRA, J.; ALARCÃO, M. Personal social network and perceived life quality in teenagers. **International Journal of Development and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, p. 335-345, 2011.

ARAÚJO, L.; RIBEIRO, O. Centenários: que redes sociais? **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde**, v. 15, p. 57-74, 2012.

AREND; S. M. F. Legislação menorista para o trabalho: infância em construção (Florianópolis, 1930-1945). **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007.

AREOSA, S. V. C. *et al.* **Barbarói**, v. 36, ed. esp., p. 120-132, 2012.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2011.

BRASIL. Lei 8.842 de 4 de janeiro de 1994. **Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 05 jan. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8842.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 03 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741compilado.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

DANTAS, T. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In*: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. **Pesquisa, Formação, Alfabetização e Direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 131-149.

DOMINGUES, M. A. *et al.* Suporte social e familiar na velhice. *In*: PERRACINI, M. R.; FLÓ, C. M. **Fisioterapia: Teoria e prática clínica: Funcionalidade e Envelhecimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011, p. 213-218.

FERNANDES, A. L. P. **Construção e validação da Escala de Rede de Suporte Social de Idosos – ERSSI**. 2018. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gerontologia) – Universidade de São Paulo, Escola de artes, ciências e humanidades, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Site institucional**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 maio 2019.

LIMA, J. R.; SILVA, M. R. F. Conselho de direitos da pessoa idosa: instrumento de participação e protagonismo. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 3, p. 366-382, 2014.

LOPES, A. P. N.; BURGARDT, V. M. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estudo interdisciplinar envelhecimento**, Porto Alegre, v. 18, nº2, p. 311 – 330, 2013.

LOPES, M. J.; ARAÚJO, J. L. DE; NASCIMENTO, E. G. C. O envelhecimento e a qualidade de vida: a influência das experiências individuais. **Revista Kairós Gerontologia**, 19, 181-199, 2016.

MANFREDI, S. M.. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. *In*: **A Questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NERI, A. L. **Palavras-chave em Gerontologia**. 4. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2014.

NERI, A. L.; VIEIRA, L. A. M. Envolvimento social e suporte social percebido na velhice. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol**, v. 16, n. 3, p. 419-432, 2013.

NETO, F.; MONTEIRO, H. **Universidade da terceira idade: Da solidão á motivação**. Porto: Livpsi, 2008.

ORDENEZ, T. N; CACHIONI. Motivos para frequentar um programa de educação permanente: relato dos alunos da universidade aberta à terceira idade da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 14, n. 3, Rio de Janeiro: 2011.

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. **Educação em foco**, Juíz de Fora, MG: UFJF, v. 16, n. 2, set. 2011/fev. 2012. p.213.

PEREIRA, Leticia G. Pacheco. SERRA, Dayse. **A importância da aprendizagem na terceira idade**. 2014. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204140.pdf. Acesso em 10 jul. 2019.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, A. G.; SILVA, A. A. D. A rede social e os tipos de apoio recebidos por idosos institucionalizados. **Revista brasileira geriatria e gerontologia**, v. 16, n. 1, p. 159-170, 2013.

SEBRAE. **Perfil das cidades gaúchas**, 2019, Venâncio Aires. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Venancio_Aires.pdf. Acesso em: 09 nov. 2019.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learnig, 2012.

SEVIERO, J.M. A fortuna da maturidade. **Filosofia: Ciência & Vida**, São Paulo, ano VI, ed. 73, págs. 24 -31, agosto: 2012.

TEIXEIRA, S. M. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital**: Implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

WICHMANN, F. M. A. *et al.* Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. **Revista Brasileira Geriatria Gerontologia**, v. 16, n. 4, p. 821-832, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): desafios e políticas públicas

Marcela Lisboa e Lisboa

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Ana Paula Rodrigues

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.7

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado, segundo os manuais de saúde (DSM-5 TR e CID-11) por dificuldades nas áreas de interação social e comunicação bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses, frequentemente expressas nos comportamentos. Podem apresentar ainda: dificuldade no uso da imaginação e raciocínio abstrato (Mello, 2007).

Essas características representam desafios significativos para a inclusão escolar, já que muitas escolas não conseguem se organizar a partir de um outro paradigma que não o tradicional. A inclusão escolar é um direito assegurado por políticas públicas que visam promover a equidade e a diversidade nas instituições de ensino. Este texto analisa as mudanças necessárias para a inclusão efetiva de crianças com autismo na educação regular, levando em conta as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas que podem facilitar essa transição.

Segundo a Associação Americana de Pediatria (APA, 2014), o autismo é um transtorno pervasivo e permanente, sem cura, embora intervenções precoces possam melhorar o prognóstico e reduzir os sintomas. As intervenções educativas desempenham um papel crucial no desenvolvimento global da criança autista, uma vez que a escola é um ambiente de relações interpessoais e aprendizagem, que depende da comunicação e interação com os colegas.

Ao discutir a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, é essencial considerar o papel do professor, que muitas vezes pode não estar adequadamente preparado para receber esses estudantes. Além disso, Miranda e Filho (2012) destacam que, durante esse processo, o educador deve saber estimular a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, tornando-os produtores ativos do seu próprio conhecimento.

Dessa forma, o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definido pela legislação, apresenta características específicas que impactam sua comunicação e suas interações sociais, demandando apoios adequados em seu processo de ensino e aprendizagem. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem se consolidado, de forma gradual, como uma realidade no contexto educacional brasileiro (Mello, 2007)

Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser garantidos para as pessoas com autismo, conforme estabelecido na Constituição Federal. O Art. 205 afirma que a educação é um direito de todos, enquanto o Art. 206, inciso I, assegura igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Esses direitos também estão assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que garantem que o ensino para pessoas com deficiência seja preferencialmente oferecido no sistema regular de ensino, conforme estipulado em diversos decretos e documentos. Ademais, a Lei nº 12.764/12, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, em seu Art. 1º, § 2º, assegura o acesso à educação com as adaptações necessárias para atender às necessidades desses indivíduos.

A escolha deste tema se baseia na necessidade de compreender as características e implicações do autismo na vida dos estudantes que se encontram no espectro e o impacto na escola para que se implementem mudanças na maneira de ensinar. É fundamental discutir essa questão, uma vez que a quantidade de crianças autistas nas escolas tem aumentado a cada ano. Segundo dados atualizados da Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDDM) do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) cerca de 1 em cada 31 crianças de 8 anos foi diagnosticada com TEA nos EUA. Pensando no Brasil, esta estatística indica que o país poderia ter atualmente cerca de 6,9 milhões de pessoas autistas, considerando a população brasileira atual estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Essa realidade, que se altera a cada ano, demanda intervenções adequadas por parte dos profissionais da educação, a fim de garantir que o desenvolvimento integral da criança não seja comprometido. Neste contexto, este texto tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades que envolvem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, considerando aspectos pedagógicos, institucionais e legais.

Assim, reconhecemos que a importância deste texto reside na criação de um conjunto de estratégias pedagógicas que orientem profissionais da educação e familiares de estudantes autistas. Essas diretrizes visam facilitar a inclusão desses educandos no sistema educacional, garantindo que tenham acesso à escola, permanência com qualidade e aprendizagem, conseguindo terminar seus estudos, tendo no percurso seus direitos respeitados.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Etimologicamente, a palavra “autismo” tem origem no grego “autos”, que significa “próprio” ou “de si mesmo”. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta na infância, resultando em atrasos no desenvolvimento, tanto na aprendizagem quanto na interação social (Oliveira, 2020).

O TEA é definido por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. É comum pais relatarem que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos primeiros sinais (Santos; Sousa, 2015).

O TEA pode ocorrer junto a outras condições neurológicas ou de saúde mental, como depressão, epilepsia, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, transtorno opositor desafiador, Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outras. Suas manifestações variam em níveis de apoio necessários para que o indivíduo dê conta das demandas sociais, afetivas e educacionais. Dessa maneira temos diferentes configurações do TEA, gerando sujeitos que apresentam mais necessidade de apoio até os que necessitam de menos apoio. Importante destacar que o TEA quando configura-se em cada sujeito gera de uma maneira ou de outra, dificuldades que necessitam ser trabalhadas. Não há autismo leve! Há diferentes Autismos.

A presença de uma criança com TEA impacta também a família de maneira própria, exigindo adaptações na forma de tratar a criança e lidar com as características que podem impactar emocionalmente os familiares como aversão ao toque, isolamento e dificuldades de fala e comunicação.

Em 1906, Plouller introduziu o conceito autismo, descrevendo o sinal clínico de isolamento, frequentemente associado à repetição de auto-referência; ele empregou o termo para descrever o isolamento em pacientes com demência. . Em 1911, o médico Eugene Bleuler popularizou o termo, definindo-o como uma “fuga da realidade”. Ele também utilizou o termo autismo para descrever um aspecto específico da esquizofrenia (Brasil, 2014).

Bleuler adaptou o conceito freudiano de autoerotismo, retirando a noção de Eros, e caracterizou o autismo como um resultado de dissociação e uma tentativa de adaptação a processos patológicos. Ele descreveu um tipo específico de pensamento — autístico ou derreísta — que não é orientado por objetivos, mas por afetos e desejos que se manifestam de forma intensa na esquizofrenia, desempenhando um papel significativo no comportamento de crianças autistas.

Dessa forma, segundo Dias (2015), os sintomas centrais da esquizofrenia e das crianças autistas podem ser compreendidos sob um mesmo denominador: uma ruptura nas relações entre esses indivíduos e o mundo exterior.

A primeira definição de autismo como um quadro clínico foi proposta em 1943 pelo médico austríaco Leo Kanner, que trabalhava no Hospital Johns Hopkins, em Baltimore, EUA. Kanner sistematizou suas observações de um grupo de crianças com idades entre 2 e 8 anos, descrevendo o transtorno como “distúrbio autístico de contato afetivo” (Sousa; Santos, 2020). Seu trabalho foi fundamental para estabelecer as bases da Psiquiatria da Infância, tanto nos Estados Unidos quanto internacionalmente. Ele analisou

11 crianças que apresentavam características comuns e sugeriu que o autismo se caracterizava por uma inabilidade inata de estabelecer contatos afetivos e interpessoais, classificando-o como uma síndrome rara, mas possivelmente mais frequente do que os diagnósticos indicavam (Brasil, 2013).

De acordo com Klin (2006), foi no início dos anos 1960 que começaram a surgir evidências de que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância, observado em diversos países e em diferentes grupos socioeconômicos e étnicos. Devido à confusão conceitual entre autismo e esquizofrenia de início precoce, tornou-se necessário distinguir os dois transtornos, prevalecendo a ideia de que os sinais e sintomas do autismo devem se manifestar antes dos 30 meses de idade.

A inclusão escolar do aluno autista

No contexto educacional brasileiro, há um número significativo de estudantes com TEA que ainda não é totalmente compreendido no ambiente escolar, resultando, muitas vezes, em sua exclusão do processo de ensino e aprendizagem. Nogueira e Orrú (2019) destacam que, mesmo matriculados no ensino regular, esses estudantes enfrentam exclusões de várias naturezas, seja física, comunicativa ou atitudinal.

Isso nos leva a concluir que o modelo de inclusão pode se restringir a uma formalidade, originada das exigências legais sobre o direito à educação de crianças e adolescentes, sem que haja, de fato, uma escolarização de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes autistas. Assim, a inclusão educacional pode falhar devido à falta de conhecimento da escola sobre como identificar necessidades, como organizar um planejamento específico e como trabalhar a partir de metas individuais para cada estudante. Ainda, vemos a dificuldade de muitas famílias sobre como interagir e apoiar seus filhos e filhas, gerando padrões nas relações que são levadas para a escola quando a criança inicia seu percurso escolar. (Luz; Cruz, 2022; Santos; Cruz, 2022).

A implementação prática das legislações que abordam os processos inclusivos, enfrenta várias dificuldades, especialmente no que se refere à preparação das escolas, dos professores e de toda a comunidade escolar para atender às necessidades específicas de cada criança autista. A inclusão escolar deve ir além da mera presença física do estudante na sala de aula; é essencial garantir que ele esteja ativamente envolvido no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Porém, ao se falar de inclusão de autistas na educação, verifica-se que mesmo a legislação brasileira sendo bastante avançada e ampla com relação à inclusão escolar de pessoas com TEA, regulamentando e orientando às instituições de ensino, profissionais das instituições e professores na melhor forma de acolhimento e direcionamento para que essa inclusão aconteça, a mesma ainda se apresenta como um ‘calcanhar de Aquiles’ da Educação, já que nem todos os partícipes atendem aos princípios constitucionais para a oferta de um ensino equitativo e de qualidade (Piacentini, 2021).

No entanto, os objetivos e metas, embora bem delimitados e claros nas regulamentações, encontram barreiras para o seu real e efetivo cumprimento. A garantia de acesso não é o bastante para concretizar a filosofia de inclusão prevista em nosso conjunto normativo, nos planos e nas intenções envoltos no sistema educacional. Pereira *et al.* (2021) enfatiza que mesmo em ambientes escolares, tido como inclusivos é de fácil constatação práticas que promovem o inverso. Nota-se que somente as normas

legais não são suficientes para garantir que esse direito aconteça na prática, uma vez que para muitos, o TEA trata-se ainda de algo complexo e desafiador.

A política de inclusão de pessoas com TEA na educação, garante a matrícula desses estudantes nas instituições, contudo a permanência destes na maioria dos casos, apresenta-se delimitado por várias barreiras, uma vez que se identifica a falta de conhecimento sobre o assunto pelos profissionais das instituições. Encontramos professores despreparados para receber e acolher estudantes com as várias características que esses indivíduos possuem; a ausência total ou parcial de metodologias específicas para a introdução do ensino, que produzirá poucos resultados no processo de aprendizagem e inclusão ainda é uma constante; e em muitos casos, a ausência de estrutura física adequada para receber estes estudantes.

Educação inclusiva e políticas públicas

Desde a década de 1990, a Política Nacional de Educação Especial no Brasil tem avançado de maneira significativa, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades e Superdotação (AHSD) (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são marcos essenciais que garantem o direito a uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Brasil, 2008).

Garcia e Michels (2011) destacam que, nos anos 90, a Educação Especial era orientada pelo documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), que se baseava em fundamentos como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

No Brasil, o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é fundamental para garantir que não haja distinção entre os indivíduos no ambiente escolar, assegurando que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. Embora o acesso à educação seja garantido por lei, é crucial que os responsáveis por implementar a legislação cumpram essa obrigação, garantindo uma educação inclusiva e um ensino público e gratuito. Este direito é assegurado pelo Art. 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o público da educação especial têm direito à educação, preferencialmente no ensino regular (Brasil, 1988).

Outro ponto a ser considerado é a promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que atualmente regula as diretrizes para a educação especial, uma modalidade criada para atender o público com deficiência. No Capítulo V, o artigo 58 estabelece:

A educação especial é entendida, para os fins desta lei, como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a educandos com necessidades especiais. § 1º Quando necessário, haverá serviços de apoio especializado nas escolas regulares, para atender às particularidades dos alunos da educação especial. § 2º O atendimento educacional pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que a integração nas classes comuns de ensino regular não for viável devido às condições específicas dos alunos. § 3º A oferta de educação especial é uma responsabilidade do Estado e deve começar na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, Art. 58).

É dever do Estado assegurar e garantir a todas as crianças o pleno exercício do direito à educação, independente de suas condições de saúde física ou mental. Quando se trata da garantia da educação de crianças com autismo é um desafio que perpassa o envolvimento e compromisso do Estado (Gama, 2018). Nesta seara, verifica-se que o papel do Estado se torna ainda mais fundamental para efetiva concretização da inclusão escolar de pessoas com TEA, devendo-se criar novas normas jurídicas que ajudem ainda mais esses indivíduos a exercer o direito ao acesso à educação, bem como assegurar a aderência a essas normas por parte da população e das instituições de ensino e promover políticas públicas eficazes que promova cada vez mais a inclusão educacional de crianças com TEA (Castilho, 2016).

Destaca-se que os gestores públicos e privados devem incentivar à formação apropriada de professores e demais profissionais da educação, disponibilizar recursos necessários para garantir uma experiência educativa significativa e inclusiva para esses estudantes, o auxílio aos profissionais de ensino para a elaboração de plano e sistema de aprendizado mais benéficos aos estes estudantes, uma vez que o nível de apoio e a complexidade das características é diferente para cada indivíduo, impactando assim, na forma de aprendizagem de sujeito para sujeito (Guareschi; 2016).

Com tudo, nota-se que mesmo o Estado sendo o maior responsável por resguardar o direito bem como apresentar programas para ampliar a inclusão a educação para pessoa autista, ainda sim, este possui um longo caminho a trilhar para que haja o efetivo cumprimento de sua responsabilidade de assegurar que todas as crianças diagnosticadas com TEA, tenham acesso a uma educação inclusiva e equitativa (Leite; Ribeiro; Costa Filho, 2016).

A inclusão de pessoas com TEA é essencial para promover igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. A seguir, apresentaremos um resumo de algumas leis relacionadas à inclusão de autistas no Brasil.

- **Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012):** Essa lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo que indivíduos com TEA sejam reconhecidos como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Isso abrange o acesso à educação, saúde e assistência social, além de promover a inclusão social e proteger contra a discriminação.

Essa lei reforça ainda mais a proteção e o acesso a serviços apropriados para pessoas com TEA, além de reconhecer explicitamente como uma condição que requer apoio e atenção especiais, garantindo que as crianças e adolescentes que tenham o espectro autismo tenham acesso a serviços educacionais sob medida para atender às suas necessidades específicas. Em se tratando da Lei Berenice Piana, logo após a sua entrada em vigor foi publicado no ano de 2014 o Decreto nº 8.368/2014, que regulamentou diversos aspectos da norma nº 12.764/2012 que necessitavam de maiores esclarecimentos (Brasil, 2012).

A Lei Berenice Piana em seu artigo 1º reforça o direito das pessoas com TEA à educação, garantindo um sistema educacional inclusivo desde a educação infantil até a educação

superior entre outros, assegurando políticas públicas inclusivas a educação, o respeito e a igualdade de oportunidade (Brasil, 2012, p. 2).

O MEC através das últimas pesquisas realizadas e divulgadas pelo o Censo Escolar 2023, informou um grande aumento na realização de matrículas na educação especial no Brasil, onde chama atenção o crescimento das matrículas de pessoas com TEA: 48% em apenas um ano, passaram de 429.521 em 2022 para 636.202 em 2023 (Brasil, 2024).

Nota-se a existência de diversos fatores para o motivo deste aumento considerável de pessoa com transtorno autista nas instituições de ensino, dentre eles destaca-se o diagnóstico precoce do transtorno, a conscientização sobre a importância, a e a melhor forma como acolher essas pessoas, e acesso aos direitos previstos em lei para essa população (Oliveira, 2020).

- **Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015):** Esta legislação fortalece os direitos das pessoas com autismo, promovendo a acessibilidade e a inclusão social, bem como o direito à educação inclusiva. Ela proíbe qualquer forma de discriminação e busca assegurar a plena cidadania e participação ativa na sociedade para as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA.

Em síntese a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é uma das mais importantes normas que ratificam o direito a educação de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, reafirmando ser responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir melhores condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dessa população (Werner, 2022).

- **Políticas de Saúde Pública:** O Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil implementa uma política integrada voltada para o diagnóstico precoce do autismo, além de oferecer tratamento e acompanhamento multidisciplinar. Programas de capacitação para profissionais de saúde e educação fazem parte das iniciativas que visam melhorar o atendimento e a compreensão do TEA.

A proposta visa oferecer capacitação aos profissionais da educação, permitindo-lhes identificar sinais de autismo, inclusive em bebês que frequentam creches. Isso possibilitaria encaminhar essas crianças precocemente para ações e serviços de saúde voltados ao diagnóstico precoce. Reconhecer o autismo desde cedo pode ser fundamental para proporcionar avanços significativos na vida dessas crianças (Soares, 2022).

- **Lei Romeu Mion:** Lei nº 13.977/2020, que altera a Lei Berenice Piana e dá o direito à criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) (Brasil, 2020). A carteira garante aos autistas, atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social e é expedida gratuitamente como mencionada no artigo 1º da referida lei.

Ademais, no que tange à CIPTEA, será emitida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, o qual deve conter diversas informações sobre o indivíduo, como CPF, filiação e tipo sanguíneo, acompanhado de relatório médico.

Segundo Cunha (2013, p. 16), a publicação da lei possibilita que, dentre vários benefícios, o TEA seja considerado como uma deficiência perante a lei, sendo assim, “milhares de pessoas com o transtorno terão direito ao atendimento especializado na educação”. Assim, a educação tem papel importante para o desenvolvimento de todos os indivíduos, sendo assegurado o atendimento educacional especializado e interdisciplinar às pessoas que necessitam desse apoio.

Em se tratando de inclusão na educação brasileira, há em nosso país a existência de uma variedade de instrumentos normativos brasileiro com a finalidade de garantir e resguardar a educação a todas as pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência.

Considerações finais

Discutir a educação de crianças com TEA envolve não apenas a análise de seus limites e possibilidades, mas também os desafios que as escolas enfrentam para acolhê-las e mantê-las em um ambiente inclusivo que favoreça seu desenvolvimento integral.

Observa-se que muitos professores não estão adequadamente preparados para atender a essas crianças em suas necessidades reais, muitas vezes tentando agradar com ações que não fazem parte da rotina escolar, o que pode intensificar o isolamento e a falta de interação. Assim, cabe à escola não apenas investir na formação de professores e da equipe pedagógica para acolher e apoiar o aluno autista, mas também implementar estratégias que favoreçam seu aprendizado e interação dentro do ambiente escolar.

Uma educação inclusiva só será possível com a reavaliação das práticas educacionais atualmente adotadas nas escolas regulares, buscando uma reorganização da estrutura escolar. Isso envolve a superação de abordagens fragmentadas, disciplinares e hierárquicas do conhecimento,

reconhecendo a escola como um espaço de conflito, contradição e transformação.

A complexidade dos problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos não se resolverá até que ocorra uma mudança efetiva na elaboração e aplicação das políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas. A inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da realidade vivenciada nas escolas onde essas pessoas serão inseridas.

Do exposto, resta claro que embora existam instrumentos legais versando sobre o assunto, assegurando direitos e garantias educacionais aos sujeitos com o TEA, é notório o não cumprimento dessas prerrogativas quando se observa a falta de estrutura no ambiente escolar, o currículo não adaptado e falta de preparo do profissional que ira atender esse sujeito.

É perceptível que esforços estão sendo feitos e já começam a gerar resultados em algumas escolas regulares, que se esforçam para se tornarem ambientes inclusivos de ensino e aprendizagem. Essas iniciativas incluem práticas pedagógicas que visam aprimorar o processo educacional para todos os alunos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, A.C.O. Promoção da saúde e a funcionalidade humana. **Rev. Bras. Promoção da Saúde**, v. 26, n. 1, p. 1-4, 2013.

BRASIL. **Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

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

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: SEMESP/MEC. 2020. 124p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Ações Programáticas Estratégicas. **Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak. 2013.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2015.

GAMA, Alessandra de Saldanha da. **ECA Esquemático**: Teoria e Questões. 3. ed. Rio de Janeiro: Ferreira. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GUARESCHI, T. **Inclusão Educacional e Autismo: um estudo sobre as práticas escolares**. Tese (Doutorado). Santa Maria – RS, 2016.

KLIN, A.. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3–s11, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 18 out. 2024.

LEITE, F. P. A.; RIBEIRO, L. L. G.; COSTA FILHO, W. M. **Comentários ao Estatuto da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. p.486.

LUZ, Rebeca do Nascimento; CRUZ, Lilian Moreira. Um estudo sobre Adaptação Curricular no ensino regular: educação inclusiva em foco. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 10, p. 1-16, out./dez. 2022. Acesso em: 18 out. 2024.

MELLO, A M S. R. **Autismo**: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum**. v. 41, n. 3, e49934, 2019.

OLIVEIRA, F. L. de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 de setembro de 2020.

PEREIRA, J.R.S. et al. Autismo: lidando com as dificuldades e perspectivas do cuidado. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-SERGIPE**, v. 6, n. 3, p. 33-33, 2021.

PIACENTINI, P. Stanley Greenspan e o modelo DIR/Floortime: contribuições para o desenvolvimento infantil e o autismo. **Revista de Direito e Medicina**, São Paulo, v. 8, ano 3, jan-abr. 2021.

SANTOS, I. M. S. C.; SOUSA, P. M. L. Como intervir na perturbação autista. **Psicologia**, 2015. p. 1-47. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0262.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

SANTOS, Luana Silva; CRUZ, Lilian Moreira. Educação Especial e Educação do Campo: uma interlocução necessária. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-18, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11025> Acesso em: 18 out. 2024.

SOARES, A. F. A. **A percepção dos professores sobre a inclusão escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa**. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

SOUSA, Pedro M. L.; SANTOS, Isabel M.S. C. dos. Caracterização da Síndrome autista. **Psicologia**, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf>. Acessado em: 22 out. 2024.

WERNER, P.U.P. **Direito à educação na Constituição Federal**. Tomo Direito Administrativo e Constitucional, 2. ed., abril de 2022.

Estratégias pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)

Walkiria de Medeiros Silva Leandro

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Francisco das Chagas Galvão de Lima

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.8

Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um dos principais desafios enfrentados por sistemas educacionais em todo o mundo. Com o avanço das políticas públicas e a consolidação de legislações que garantem o direito à educação inclusiva, cresce a necessidade de entender como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender às demandas específicas desse público. Nesse contexto, destaca-se a relevância de investigar as estratégias pedagógicas mais eficazes, considerando que o ambiente escolar desempenha um papel central no desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses alunos. (Silva, 2024)

O presente artigo busca compreender como a educação inclusiva pode ser aprimorada por meio da implementação de práticas pedagógicas direcionadas a alunos com TEA. Partindo da identificação das barreiras encontradas por educadores, gestores e familiares, o artigo problematiza as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, especialmente no que se refere à formação docente e à falta de recursos que atendam às necessidades específicas desse grupo de estudantes. A pesquisa, portanto, tem como questão norteadora: quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para promover uma inclusão efetiva de alunos com TEA no ensino regular? (Fernandes; Ferreira, 2024)

A escolha do tema justifica-se pela crescente prevalência de diagnósticos de TEA e pela

urgência em adaptar os sistemas educacionais às demandas de uma sociedade mais inclusiva. Embora legislações e políticas públicas tenham avançado, é evidente que a prática pedagógica ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que tange à formação dos professores e ao uso de metodologias adequadas. Assim, este texto visa contribuir oferecendo um referencial teórico que auxilie educadores e gestores a promoverem uma inclusão mais eficiente e humanizada.

O texto está estruturado para abordar diferentes aspectos da inclusão de alunos com TEA. O objetivo geral é investigar estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem desses alunos no ensino regular. Já os objetivos específicos incluem identificar os principais desafios enfrentados por educadores, analisar práticas pedagógicas eficazes, propor diretrizes baseadas na literatura e compreender o impacto dessas práticas no desenvolvimento global dos alunos. Esses elementos são fundamentais para delinear as abordagens adotadas no decorrer do estudo.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica, priorizando o levantamento e a análise de fontes acadêmicas relevantes, como artigos científicos, livros e periódicos especializados. Essa abordagem permite construir uma base sólida de conhecimento, possibilitando a identificação de práticas que tenham apresentado resultados positivos no contexto da educação inclusiva. O recorte temporal, que prioriza estudos recentes, assegura a contemporaneidade das informações analisadas, enquanto o enfoque qualitativo garante uma compreensão aprofundada do tema.

A relevância do presente estudo reside na possibilidade de contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito ao ensino de alunos com TEA. Ao identificar estratégias pedagógicas eficazes e propor diretrizes fundamentadas na literatura, busca-se fornecer subsídios que fortaleçam a atuação docente e promovam uma inclusão mais significativa. Assim, este artigo não apenas reforça o compromisso com a educação inclusiva, mas também aponta caminhos para a construção de ambientes escolares mais equitativos e acolhedores.

Educação inclusiva e o transtorno do espectro autista (TEA)

A educação inclusiva é um modelo educacional que visa atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, nesse sentido, inclui também o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental dos indivíduos. Segundo Oliveira et al. (2024), a implementação da educação inclusiva demanda não apenas ajustes pedagógicos, mas também mudanças profundas na estrutura e na mentalidade das instituições de ensino, reforçando o compromisso com a equidade e a acessibilidade.

O conceito de educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência em ambientes regulares de ensino, pois busca garantir que todos tenham igualdade de oportunidades para aprender. Conforme Fonseca e Cardoso (2024), a inclusão requer práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante. Assim, é fundamental que professores estejam capacitados para identificar e atender as necessidades específicas de seus alunos.

No que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista, sua complexidade e heterogeneidade tornam o diagnóstico um processo desafiador. Para Lopes e Telaska (2022), o diagnóstico precoce é essencial para o planejamento de intervenções eficazes, uma vez que permite compreender as características únicas de cada caso. As áreas de maior comprometimento incluem habilidades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que variam em intensidade entre os indivíduos.

Além do diagnóstico, é necessário compreender as características centrais do TEA para promover estratégias educacionais eficazes. Veras et al. (2024) afirmam que o uso de ferramentas de avaliação e acompanhamento contínuo pode facilitar a adaptação das práticas pedagógicas, promovendo o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Essa abordagem torna o ambiente escolar mais inclusivo e eficiente.

Os direitos educacionais dos alunos com TEA estão respaldados por legislações nacionais e internacionais que garantem o acesso à educação de qualidade. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão, reforça a necessidade de eliminar barreiras que dificultem a plena participação desses estudantes. Isso implica a adoção de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para cada aluno. (Pinheiro; Oppelt, 2024, p. 09).

Nesse contexto, a formação docente desempenha um papel crucial na efetivação da educação inclusiva. Silva *et al.* (2024) destacam que a capacitação contínua dos professores é imprescindível para que possam lidar com a diversidade em sala de aula. Tal formação deve incluir conteúdos sobre as especificidades do TEA, estratégias pedagógicas e a importância de um ambiente acolhedor.

Outra questão relevante é a utilização de recursos tecnológicos como aliados no ensino de alunos com TEA. De acordo com Fernandes e Ferreira (2024), ferramentas digitais podem ser eficazes na promoção da autonomia e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. Esses recursos possibilitam a personalização das atividades, atendendo às necessidades individuais de aprendizagem.

Os desafios enfrentados pelas famílias e pelos educadores na inclusão de alunos com TEA também merecem atenção. Para Silva (2024), a parceria entre escola e família é essencial para superar barreiras e construir um ambiente escolar colaborativo. Essa interação fortalece o vínculo entre aluno e professor, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

O planejamento individualizado é outra estratégia essencial na educação inclusiva. Oliveira *et al.* (2024) ressaltam que cada aluno com TEA apresenta demandas distintas, o que exige a elaboração de planos educativos personalizados. Essa abordagem respeita as diferenças individuais e potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a avaliação das práticas inclusivas é indispensável para garantir a eficácia das estratégias adotadas. Segundo Silva *et al.* (2024), a análise contínua do impacto das intervenções pedagógicas contribui para o aprimoramento das ações educativas. Dessa forma, é possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Desafios da inclusão de alunos com TEA no ensino regular

Os desafios da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular são múltiplos e demandam uma abordagem integrada que abranja aspectos pedagógicos, estruturais e atitudinais. Um dos principais obstáculos enfrentados é a resistência atitudinal por parte de educadores, colegas e familiares, que muitas vezes não compreendem as necessidades específicas desses alunos. Para Silva *et al.* (2024), a falta de sensibilização sobre a inclusão pode gerar ambientes de exclusão, dificultando a plena participação dos estudantes com TEA na dinâmica escolar.

Outro fator relevante são as barreiras estruturais, como a ausência de recursos materiais e físicos adequados. Segundo Oliveira *et al.* (2024), as escolas frequentemente carecem de adaptações arquitetônicas e de tecnologias assistivas que possam facilitar o aprendizado dos alunos com TEA. Essa falta de infraestrutura não apenas compromete a inclusão, mas também limita o potencial de interação e desenvolvimento cognitivo desses estudantes, agravando as desigualdades educacionais.

A formação docente e a capacitação específica para lidar com alunos com TEA também figuram entre os principais desafios. Para Fonseca e Cardoso (2024), a formação inicial dos professores geralmente não aborda de maneira suficiente as estratégias inclusivas, deixando os educadores despreparados para enfrentar situações práticas na sala de aula. Essa lacuna na formação reflete-se na dificuldade de identificar e implementar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A capacitação continuada, por sua vez, é essencial para que os professores desenvolvam competências que os auxiliem na inclusão. Lopes e Telaska (2022) destacam que os programas de formação continuada devem priorizar a disseminação de conhecimentos sobre o TEA e a promoção de estratégias pedagógicas baseadas em evidências. Sem esse suporte, os professores enfrentam dificuldades significativas para atender às necessidades individuais dos alunos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento individualizado é outra dimensão crucial para a inclusão de alunos com TEA. De acordo com Pinheiro e Oppelt (2024), a elaboração de planos pedagógicos personalizados permite que os professores considerem as particularidades de cada aluno, como seus interesses, habilidades e desafios específicos. Essa abordagem não apenas promove uma aprendizagem mais significativa, mas também reforça a autonomia e a autoestima dos estudantes com TEA.

A efetividade do planejamento individualizado, contudo, depende de uma parceria sólida entre educadores, familiares e profissionais de saúde. Veras *et al.* (2024) apontam que a colaboração entre esses atores é fundamental para a identificação de estratégias pedagógicas que sejam realmente eficazes. Essa parceria também contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde o aluno com TEA possa se sentir valorizado e respeitado.

Outro aspecto relevante é a necessidade de avaliação contínua das práticas pedagógicas implementadas. O monitoramento constante das estratégias utilizadas permite ajustes e melhorias que podem potencializar os resultados da inclusão. Essa avaliação deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo todos os atores do processo educacional, para garantir que as intervenções sejam eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos. (Fernandes; Ferreira, 2024, p. 02).

Além disso, é importante considerar o papel da sensibilização no ambiente escolar como um todo. Silva (2024) ressalta que promover atividades de conscientização entre os alunos e a equipe pedagógica é essencial para minimizar preconceitos e fortalecer a convivência harmoniosa. Essas ações ajudam a criar uma cultura de respeito e empatia, que é indispensável para a inclusão efetiva de alunos com TEA.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a inclusão de alunos com TEA é um processo contínuo e dinâmico, que exige empenho e inovação constante. Para Silva et al. (2024), a busca por novas abordagens pedagógicas e o investimento em formação docente são estratégias que devem ser priorizadas pelas instituições de ensino. Apenas assim será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características ou necessidades.

Dessa forma, os desafios da inclusão escolar de alunos com TEA devem ser enfrentados de maneira integrada, com o envolvimento de diferentes setores e profissionais. A superação dessas barreiras passa pelo fortalecimento da formação docente, pela promoção de uma cultura inclusiva e pela implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências, que assegurem o pleno desenvolvimento desses alunos.

Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA

As estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvem adaptações curriculares e metodológicas que buscam atender às especificidades desse grupo. Essas adaptações incluem ajustes no currículo, flexibilização do conteúdo e desenvolvimento de materiais acessíveis que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. Segundo Silva e Marcondes (2024), a flexibilização curricular é uma prática essencial para permitir que os alunos com TEA se desenvolvam em um ambiente escolar inclusivo, promovendo igualdade de oportunidades.

A adaptação metodológica, por sua vez, exige que os professores utilizem práticas diversificadas, como o ensino baseado em jogos, histórias sociais e atividades visuais. Esses recursos ajudam a manter o interesse dos alunos com TEA e facilitam a compreensão de conceitos abstratos. Para Fonseca e Cardoso (2024), o uso de metodologias dinâmicas e visuais tem se mostrado eficaz para o engajamento de alunos autistas em atividades escolares, contribuindo para o aprendizado significativo.

O uso de recursos tecnológicos na educação inclusiva é uma das estratégias mais promissoras, especialmente para alunos com TEA. Ferramentas como aplicativos educativos, tablets e softwares de comunicação alternativa podem facilitar a interação e o aprendizado. Conforme Veras et al. (2024), a tecnologia oferece uma forma prática de personalizar o ensino, permitindo que o aluno aprenda no seu ritmo e explore conteúdos de maneira autônoma.

A implementação de recursos tecnológicos ajuda a superar barreiras de comunicação frequentemente enfrentadas por alunos com TEA. Aplicativos voltados para a organização de tarefas e comunicação visual são exemplos de ferramentas que têm potencial para melhorar a interação entre professores e alunos. Esses recursos ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem a inclusão social dentro do ambiente escolar. (Lopes; Telaska, 2022, p. 11).

A inclusão escolar de alunos com TEA depende também do envolvimento da família e da equipe escolar. Estratégias como a criação de planos educacionais individualizados (PEI) e a realização de reuniões regulares com os responsáveis são fundamentais para garantir o alinhamento entre as práticas pedagógicas e as necessidades do aluno. Para Fernandes e Ferreira (2024), a participação ativa dos familiares é um elemento chave no sucesso da inclusão.

Ademais, a formação continuada dos professores é indispensável para que estratégias inclusivas sejam aplicadas com eficácia. Cursos, oficinas e treinamentos voltados para a educação de alunos com TEA capacitam os educadores a lidar com as demandas específicas desse público. Segundo Silva (2024), a formação docente deve ser uma prioridade das políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

Outro aspecto importante é a promoção de uma cultura inclusiva dentro das escolas, que vai além da sala de aula. É essencial que todos os profissionais da escola estejam preparados para acolher alunos com TEA, desde gestores até funcionários de apoio. Silva et al. (2024) ressaltam que a inclusão não é responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar.

Por fim, as estratégias pedagógicas para alunos com TEA devem ser constantemente revisadas e adaptadas com base nos avanços da pesquisa e na experiência prática dos educadores. A combinação de adaptações curriculares, recursos tecnológicos tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo. De acordo com Silva e Marcondes (2024), a inclusão é um processo contínuo que exige comprometimento, inovação e colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional.

Impactos das estratégias inclusivas no desenvolvimento de alunos com TEA

As estratégias inclusivas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e acadêmico de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A utilização de práticas pedagógicas adaptadas promove a construção de um ambiente de aprendizagem que valoriza as potencialidades desses alunos, facilitando sua participação ativa nas atividades escolares.

Além disso, a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas, como memória e atenção. Segundo Oliveira et al. (2024), estratégias que valorizam o planejamento individualizado e o ensino estruturado ajudam a superar as barreiras de aprendizagem frequentemente enfrentadas por esses estudantes. Essas práticas não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também favorecem a autonomia e a capacidade de resolução de problemas.

No âmbito social e afetivo, as estratégias inclusivas contribuem para o fortalecimento das interações interpessoais, promovendo a aceitação e o respeito às diferenças no ambiente escolar. Lopes e Telaska (2022) apontam que o trabalho colaborativo entre professores, colegas e familiares é essencial para criar uma rede de suporte que estimule a convivência saudável e a construção de vínculos significativos.

Essa interação é crucial para minimizar o isolamento social, muitas vezes associado ao TEA.

A adoção de práticas inclusivas também auxilia no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia e a autorregulação. Veras et al. (2024) destacam que atividades lúdicas e colaborativas, aliadas a estratégias de mediação social, são ferramentas eficazes para promover o envolvimento dos alunos com TEA em dinâmicas de grupo. Essas ações não apenas melhoram a experiência escolar, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

O impacto das estratégias inclusivas no desenvolvimento global de alunos com TEA também está diretamente relacionado à avaliação contínua e criteriosa dos resultados. Pinheiro e Oppelt (2024) afirmam que a avaliação deve ser flexível, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento e os avanços individuais dos alunos. Dessa forma, é possível identificar as práticas que geram melhores resultados e adaptá-las às necessidades específicas de cada estudante.

Boas práticas incluem, ainda, a capacitação contínua dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com as particularidades do TEA. A formação docente voltada para a inclusão é fundamental para assegurar que os professores possuam o conhecimento e as habilidades necessárias para implementar estratégias eficazes. Esse investimento contribui para o sucesso da inclusão e para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. (Silva *et al.*, 2024, p. 05).

Outro ponto relevante é o uso de tecnologias assistivas como apoio às práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Fernandes e Ferreira (2024), ferramentas como aplicativos educativos e recursos multimídia são capazes de potencializar o aprendizado, facilitando a comunicação e o engajamento dos alunos com TEA. Essas tecnologias não apenas complementam as estratégias tradicionais, mas também oferecem alternativas inovadoras para superar os desafios educacionais.

A construção de um ambiente inclusivo requer, ainda, a colaboração entre diferentes atores do processo educacional, como professores, gestores, famílias e especialistas. Para Silva (2024), a implementação de um plano de ação conjunto é essencial para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira integral. Esse trabalho colaborativo favorece a criação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Por fim, é importante destacar que a inclusão não beneficia apenas os alunos com TEA, mas também toda a comunidade escolar. Oliveira *et al.* (2024) afirmam que o convívio em ambientes inclusivos proporciona aos demais estudantes oportunidades de desenvolver valores como tolerância e solidariedade, preparando-os para atuar em uma sociedade plural. Assim, as estratégias inclusivas transcendem o âmbito educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

Considerações finais

A pesquisa realizada buscou investigar as estratégias pedagógicas inclusivas para alunos

com Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando os desafios enfrentados por educadores e os recursos disponíveis para promover uma inclusão efetiva. A revisão bibliográfica permitiu identificar práticas bem-sucedidas e diretrizes fundamentadas, contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva. Os resultados evidenciaram a importância da formação contínua dos professores, da utilização de tecnologias assistivas e da implementação de planos individualizados para atender às necessidades específicas desses alunos.

Os objetivos propostos foram atingidos ao analisar as características do TEA e as demandas educacionais específicas que esse público apresenta, reforçando a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas. O estudo demonstrou que estratégias pedagógicas bem estruturadas podem impactar positivamente tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social dos alunos com TEA. Além disso, constatou-se que a parceria entre escola e família é essencial para garantir o sucesso das práticas inclusivas.

Apesar das contribuições oferecidas, o estudo apresentou limitações, especialmente no que se refere à escassez de estudos empíricos nacionais que documentem a aplicação prática das estratégias pedagógicas revisadas. Isso reforça a necessidade de ampliar as pesquisas no campo da educação inclusiva, com foco na análise de resultados obtidos em contextos escolares diversos. Estudos futuros poderão aprofundar a investigação sobre o impacto das práticas pedagógicas em diferentes realidades regionais e culturais.

Conclui-se que a educação inclusiva para alunos com TEA demanda esforços contínuos de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo educadores, gestores, familiares e formuladores de políticas públicas. Recomenda-se que novas pesquisas explorem o uso de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos, bem como estratégias de formação docente voltadas para o atendimento de estudantes com necessidades específicas. Essas iniciativas poderão contribuir para a construção de um sistema educacional cada vez mais justo, equitativo e inclusivo.

Referências

FERNANDES, Jéssica Cristina Mascarenhas; FERREIRA, Adriana Teixeira. Autismo e educação: uma revisão da literatura sobre experiências de inclusão na escola regular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18360>. Acesso em: 30 dez. 2024.

FONSECA, Carolina Cony; CARDOSO, Fabrício Bruno. Estratégias para a alfabetização de crianças autistas numa perspectiva neuropsicopedagógica: uma revisão de literatura. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 4, n. 7, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/7493>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro

autista: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862022000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 30 dez. 2024.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; COSTA, Leila Pessoa da; OLIVEIRA, Bethânia Vernaschi de. Práticas pedagógicas inclusivas utilizadas com alunos com transtorno do espectro autista: uma análise dos trabalhos apresentados no XVI EDUCERE (2023). **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v. 5, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1841>. Acesso em: 30 dez. 2024.

PINHEIRO, Carina Cristiane; OPPELT, Camila Quevedo. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com transtornos do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3607>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SILVA, Paula Roberta Gomes da. Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v. 2, n. 3, 2024. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20880/3/MD_EDUMTE_2014_2_96.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

SILVA, Washington Luiz da; MARCONDES, Pollyanna; GONDIM, Cristiane da Silva Reis; MIRANDA, Laura Elice de Souza Ferreira. Autismo e educação: desvendando os desafios e implementando práticas inclusivas. **Revista Aracê**, v. 6, n. 4, p. 17561-17573, 2024.

VERAS, Wallysabel Araújo et al. Educação inclusiva: estratégias e desafios no ensino para alunos com transtorno do espectro autista. In: CINTEDI, 5., 2024. **Anais [...]** S.l., 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108090>. Acesso em: 30 dez. 2024.

Sobre as autoras e autores

Alberto José Ferreira de Lima

Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Possui graduação em Ciência da Computação, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com instância sanduiche na Universidade de Valência, Espanha. Membro da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências, do grupo de pesquisa Cultura Digital, Violências e Educação e do grupo de Teoria Crítica da Universidade de Valência. Seus atuais interesses de pesquisa estão voltados para as abordagens interdisciplinares entre a cultura digital, violências e educação. E-mail: albertojfl@gmail.com

Ana Paula Rodrigues

Doutora em Educação (2012); Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade (2005); Especialista em Marketing (2005), Especialista em Tutoria em EAD (2016), Especialista em Docência do Ensino Superior (2016); graduada em Educação Física (2002). Diretora de EAD do Grupo Educacional FAVENI, o mesmo possui as Faculdades FUTURA, Faculdade Dom Alberto, Faculdade FAVENI, Faculdade FARESE, Faculdade Fleming, Faculdade Porto União, Faculdade FACIBA, Faculdades Integradas Qualis, entre outras. Atua como pró-reitora de EAD no Centro Universitário FAVENI. Atua principalmente nas áreas de EAD, Marketing, Gestão Empreendedora e Metodologia Científica. Pertence ao banco de avaliadores do INEP desde 2018. Proprietária da marca Capacita Pós, empresa de captação de alunos para o Grupo FAVENI. Pró-reitora de EAD, do UNIABEU. Email: diretoria@faveni.edu.br

Francisca Raimila do Espirito Santo Freitas

Licenciada em Pedagogia e Discente do curso de Terapia Ocupacional Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Especialização em andamento em: Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista. E-mail: Santosraimilasantos@gmail.com

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior

(PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Email: francisco.lima@unifaveni.com.br

Gisania Carla de Lima

Graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora dos cursos de Serviço Social, Pedagogia e Educação Especial do Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI. Pesquisa sobre juventude, participação cidadã, movimentos sociais e Educação Popular. E-mail: gisanialima.prof@unifaveni.com.br

Helenita Rodrigues Carrijo

Licenciada em Pedagogia Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Professora no Centro de Educação Infantil Santino. Tiberý, Uberlândia – MG. E-mail: helenitacarrijo10@gmail.com

Karla Fernanda Wunder da Silva

Pedagoga Especial; Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado e em Autismo. Doutora em Educação com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade, Pós-doutoranda com pesquisa sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino superior. Professora aposentada da rede municipal de Porto Alegre. Conselheira do CEEed do RS; Professora do curso de Psicopedagogia e do curso de Atendimento Educacional Especializado da PUCRS. Atua ainda como professora convidada na Universidade LaSalle e Unisinos em cursos de especialização e graduação. Assessora Técnica do TEAcolhe no CRR5 de Osório e diretora da CoNéctar; pesquisadora participante do Grupo de Pesquisa PROMOT (PUCRS), TESSITURAS: Educação Inclusiva, Trabalho Docente e Formação (UFRGS) e Ente Artesanias da Diferença da UFRGS. Autora de livros e artigos na área. Email: kakaiw@gmail.com

Laiane Correia de Meneses

Licenciada em Pedagogia Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Professora na Escola Municipal Paulo Ramos, Primeira Cruz - Maranhão. E-mail: laianecorreia559@gmail.com

Maria Souza dos Santos

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista Capes. Mestra em Educação pela mesma instituição (2011–2013). Graduada em Letras – Português/Inglês (1998) e em Pedagogia (2000), pela Universidade do Oeste Paulista, com especialização em

Supervisão e Administração Escolar. Possui MBA em Gestão de Pessoas pela UNISINOS/RS (2010–2011) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUCRS (2019–2021). Atuou como Conselheira Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente no Rio Grande do Sul (CEDICA/RS, 2009–2011). É autora do livro Educar crianças pequenas para valores – uma práxis impregnada de cuidado (Editora Appris, 2021). Atualmente é professora na Rede Municipal de Porto Alegre atuando em séries dos Anos Iniciais. E-mail: Maria.Souza67@edu.pucrs.br

Marcela Lisboa e Lisboa

Licenciada em Pedagogia Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Email: marcela15301588@gmail.com

Osvaldo Daniel dos Santos Pinheiro

Doutor em Desenvolvimento Regional no PPGDR/UNISC, área de pesquisa em Estado, Instituições e Democracia. Graduado em Administração (UNISC), especialização em Marketing Estratégico (UNISC), especialização em Educação: a Pesquisa como Princípio Pedagógico e Mestre em Administração PPGA/UNISC. Profissional com sólida experiência na gestão de organizações familiares, principalmente, na área de postos de combustível. Interesses de pesquisa: Marketing, planejamento estratégico, comportamento do consumidor, recursos humanos, turismo para o idoso, redes de suporte social. Instituição de ensino: Centro Universitário Faveni – Unifaveni- e-mail: osvaldopinheiro.prof@unifaveni.com.br

Sandra Canal

Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI. Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/Superdotação. E-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br

Silvia Rocha Costa

Graduada em Música com habitação em Educação Musical, pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Música pela UFSJ e doutoranda em Música, na linha Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Agente Cultural da Política Nacional Aldir Blanc no estado de Minas Gerais. Professora de Ensino Superior no Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI. Email: silvia.costa@unifaveni.com.br

Silvia Schulz Dias Souza

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Auxiliar de Sala de Aula, no CMEI Orozina Maria de Oliveira. São José do Calçado/Alto Calçado (São Benedito), Espírito Santo. Email: silvia85pedagogia@gmail.com

Simone Rodrigues Gamero

Licenciada em Pedagogia Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Especialização em andamento: 1- Educação Especial, Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, 2 - Educação Especial, 3- Análise do Comportamento Aplicada. E-mail: simonerodriguesgameiro@gmail.com

Tiago Gertrudes Batista

Graduado em Engenharia Civil e graduando em Geografia. Docente no Centro Universitário Uniabeu. Possui especialização em Docência e Prática da Geografia, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e Educação Integral e Integrada. Na esfera pública, atuou como Secretário Executivo do Comitê de Coordenação para Elaboração do Plano Municipal de Saneamento Básico de São Sebastião do Anta (MG), e como Membro Titular do Comitê Executivo das Políticas para Elaboração do Plano, em parceria com o Instituto BioAtlântica – IBIO – AGB Doce, no âmbito da Bacia Hidrográfica do Rio Doce. Também exerceu o cargo de Supervisor de Assuntos Executivos na Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de São Sebastião do Anta, atuando em gestão de convênios (SIGCON/SINCOV), licenciamento ambiental, decretos de reserva, iluminação pública e comunicação oficial. E-mail: tiago.batista@prof.abeugraduacao.com.br

Walkiria de Medeiros Silva Leandro

Licenciada em Pedagogia Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Professora na Escola Nossa Senhora da Conceição, rede Municipal de Educação, Agrestina-PE. E-mail: walkirialeandro2@gmail.com

Índice Remissivo

Alfabetização	11, 13, 14, 15, 26, 64, 65, 76, 77, 98
Aprendizagem	21, 26, 27, 32, 50, 64, 65, 69, 75, 76, 80, 87, 93, 94
Base Nacional Comum Curricular	21, 27, 34, 36, 40, 44, 49, 55, 56, 60, 61
Ludicidade	12, 22, 23, 30, 33, 38, 40, 41, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 55
Infância	15, 24, 26, 29, 30, 32, 35, 38, 39, 40, 43, 49, 50
Desenvolvimento	46, 47, 48, 49, 50, 64, 67, 91, 92, 93, 94, 96, 97
Diversidade	52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 80, 92, 93, 97
EJA	64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77
Escola	74, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
Família	69, 73, 75, 81, 82, 83, 91, 93, 94, 96, 98
Formação de professores	52, 58, 59, 62, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
Inclusão	85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
Musicalização	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32
Políticas Públicas	68, 80, 81, 84, 86, 87, 91, 93, 98
Tecnologia	8, 12, 92, 93, 95, 97, 98
Transtorno do Espectro Autista	80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 97, 98

Este livro reúne reflexões, pesquisas e práticas pedagógicas que dialogam com temas essenciais para a construção de uma educação inclusiva, lúdica e significativa, olhando para as diferentes etapas de ensino e da vida dos estudantes. É um convite à escuta atenta da infância, da juventude e adultez, à delicadeza do brincar, à potência da música, à coragem da diversidade e à necessidade de reconhecer que a educação é um direito que pulsa em todas as idades. Cada capítulo que aqui se entrelaça carrega o cuidado de quem acredita que ensinar é também aprender e que a inclusão se faz quando olhamos para cada sujeito em sua singularidade, com respeito, afeto e compromisso.

Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Organizadores

