REVISTA AC
Publicação científica

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS: PRÁTICAS LÚDICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

BETWEEN PLAY AND LEARNING: PLAY-BASED LITERACY EXPERIENCES IN INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.23966794

Marciléia Felipini Colombi[1]

Resumo

Este artigo analisa como práticas lúdicas podem favorecer experiências de aproximação com a linguagem escrita na Educação Infantil, com atenção às condições de participação de crianças com deficiência e outras necessidades de apoio. Problematiza-se a tensão entre o direito de brincar e as pressões pela antecipação da alfabetização formal. Adota-se abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental de caráter analítico, organizada a partir da legislação educacional brasileira, da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, das diretrizes de Desenho Universal para a Aprendizagem e de pesquisas acadêmicas selecionadas por pertinência temática. A interpretação é estruturada em quatro eixos: concepções de alfabetização e letramento; relações entre brincadeira e cultura escrita; participação, acessibilidade e mediação; planejamento e documentação pedagógica. Como contribuição, propõe-se uma matriz analítica de seis dimensões para examinar a qualidade inclusiva das experiências lúdicas com linguagem escrita. Argumenta-se que propostas com histórias, faz de conta, jogos de linguagem e exploração de registros podem ampliar as oportunidades de aprendizagem quando preservam a agência infantil e oferecem diferentes modos de acesso, participação e expressão. Não se afirma eficácia causal das estratégias, pois não houve aplicação em campo nem validação da matriz. Conclui-se que qualidade inclusiva demanda intencionalidade sem escolarização precoce, mediação sensível e acompanhamento formativo.

[1] Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School – Paris, França. E-mail: marcileiafelipini@hotmail.com.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Palavras-chave: Educação Infantil; brincadeira; alfabetização e letramento; educação inclusiva; acessibilidade pedagógica.

Abstract

This article examines how play-based practices may support young children's encounters with written language in early childhood education, with particular attention to participation opportunities for children with disabilities and other support needs. It addresses the tension between the right to play and pressures to anticipate formal literacy instruction. The study adopts a qualitative bibliographic and documentary analytical approach based on Brazilian educational legislation, the national curriculum, early childhood curricular guidelines, Universal Design for Learning guidance, and selected academic studies. Analysis is organized around four axes: literacy and social uses of writing; play and written culture; participation, accessibility and mediation; and pedagogical planning and documentation. The contribution is a six-dimensional analytical matrix for examining the inclusive quality of playful literacy experiences. Storytelling, pretend play, language games and the exploration of meaningful records may broaden learning opportunities when children's agency is preserved and diverse modes of access, participation and expression are offered. No causal effectiveness or instrument validation is claimed because neither fieldwork nor empirical validation was conducted. Quality inclusive practice requires purposeful planning without premature formal schooling, responsive mediation and formative documentation.

Keywords: early childhood education; play; literacy; inclusive education; pedagogical accessibility.

1 Introdução

A Educação Infantil ocupa lugar singular na Educação Básica: ela inaugura a trajetória institucional de crianças pequenas sem se confundir com uma etapa preparatória reduzida ao treinamento de habilidades para o Ensino Fundamental. A legislação brasileira define seu compromisso com o desenvolvimento integral e orienta que a aprendizagem seja acompanhada por registros, não por mecanismos de promoção e retenção (BRASIL, 1996). Esse horizonte exige considerar as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas das experiências educacionais. A presença cotidiana da linguagem escrita, por sua vez, suscita perguntas legítimas sobre como oferecer contato significativo com livros, narrativas, nomes, listas, sinais e registros sem subordinar o brincar ao desempenho em exercícios gráficos.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Na vida social, crianças pequenas encontram textos em diferentes suportes: bilhetes, cardápios, embalagens, histórias, músicas, placas e mensagens digitais. Mesmo antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, participam de situações nas quais a linguagem escrita comunica, organiza ações e produz sentidos. A escola pode ampliar esse repertório ao criar ambientes que tornem a escrita objeto de curiosidade e de interação. Entretanto, uma atividade só se torna experiência educativa relevante quando as crianças podem atribuir-lhe sentido, interagir, perguntar, negociar e exercer diferentes formas de expressão. A repetição de letras em fichas, isolada de práticas culturais, não representa automaticamente avanço nas relações com a cultura escrita.

O debate ganha densidade quando relacionado à educação inclusiva. Crianças com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, com transtorno do espectro autista ou com necessidades de comunicação e autorregulação podem encontrar barreiras não apenas no conteúdo, mas nos materiais, nas regras das brincadeiras, nos tempos instituídos e nas expectativas adultas acerca de como se deve participar. O princípio da inclusão exige que o planejamento considere a variabilidade das crianças desde a concepção da atividade, sem recorrer exclusivamente à adaptação posterior de propostas consideradas normais para um único perfil. A Lei Brasileira de Inclusão situa acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões inseparáveis do direito à educação (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das experiências escolares. Os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se orientam a organização pedagógica e não constituem meros complementos de um currículo de antecipação alfabetizadora (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Dessa forma, não se trata de escolher entre brincar e aprender; trata-se de perguntar quais aprendizagens se tornam possíveis quando o brincar é reconhecido como atividade cultural própria da infância.

Pesquisas recentes ampliam essa problematização. Nascimento e Sousa (2023) examinam a centralidade do brincar nas práticas inclusivas, enquanto Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) investigam práticas docentes que favorecem a inclusão na Educação Infantil. Pezzi e Frison (2024) analisam relações entre brincar e ensinar no trabalho com crianças autistas. No campo da linguagem escrita, a discussão sobre alfabetização e letramento permanece tensionada pelas propostas de escolarização precoce: uma análise de materiais didáticos do PNLD 2022 identificou atividades que se

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

distanciam da centralidade das interações e brincadeiras (ALBUQUERQUE; CABRAL; SILVA, 2024). Esses estudos não produzem uma receita universal; ajudam, porém, a formular critérios mais precisos para o planejamento.

O problema de pesquisa é: de que modo as práticas lúdicas de aproximação à leitura e à escrita podem ser planejadas e analisadas como experiências inclusivas na Educação Infantil, preservando as especificidades da infância e ampliando possibilidades de participação? O objetivo geral consiste em analisar criticamente os fundamentos curriculares, pedagógicos e inclusivos dessas práticas e propor critérios de qualidade para sua organização. Especificamente, busca-se distinguir alfabetização formal e experiências de letramento na infância; identificar barreiras e formas de mediação; discutir exemplos de práticas lúdicas potencialmente inclusivas; e sistematizar parâmetros de planejamento, documentação e revisão.

A relevância do estudo é teórica, pedagógica e social. Teórica, porque articula campos frequentemente tratados de modo separado: alfabetização e letramento, estudos do brincar e educação inclusiva. Pedagógica, porque oferece uma matriz de questões observáveis que pode subsidiar a reflexão profissional. Social, porque sustenta o direito de todas as crianças de participar da cultura escrita sem serem afastadas das experiências comuns ou submetidas a expectativas uniformes de desempenho. A proposta não pretende certificar práticas, substituir a escuta das crianças ou demonstrar efeitos de aprendizagem que a pesquisa não mensurou.

2 Percurso metodológico

O artigo caracteriza-se como estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade analítica e propositiva. A opção metodológica decorre da pergunta de pesquisa, voltada à compreensão de conceitos, dispositivos normativos e possibilidades de organização pedagógica, e não à mensuração de efeitos de uma intervenção. Não houve observação de turmas, entrevistas, coleta de dados pessoais ou aplicação de instrumentos a participantes. Os exemplos de atividades apresentados ao longo do texto são construções didáticas hipotéticas, destinadas a explicitar decisões de planejamento; não são relatos de uma experiência escolar efetivamente realizada.

A delimitação documental priorizou normas e orientações oficiais diretamente relacionadas à Educação Infantil e à inclusão: Lei nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, Base Nacional

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Comum Curricular, Lei nº 13.146/2015 e Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024. Para a discussão do desenho de experiências inclusivas, considerou-se a versão 3.0 das Diretrizes de Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024). Essas fontes fornecem critérios normativos ou orientadores, com naturezas e forças jurídicas distintas: as diretrizes do CAST, por exemplo, não constituem legislação brasileira.

O conjunto bibliográfico foi composto por estudos conceituais consagrados e pesquisas acadêmicas recentes identificadas em portais de periódicos e em bases de divulgação científica com texto integral disponível. A seleção foi intencional e fundamentada na pertinência para quatro eixos: brincar e currículo da Educação Infantil; alfabetização e letramento; participação de crianças com deficiência; e práticas docentes e mediação. Entre os textos recentes discutidos estão Nascimento e Sousa (2023), Folha et al. (2023), Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), Pezzi e Frison (2024) e produções de 2025 sobre a obra de Magda Soares. Trata-se de corpus argumentativo, não de amostra exaustiva da produção nacional.

Os procedimentos foram realizados em quatro movimentos analíticos. Primeiro, identificaram-se os conceitos e princípios mobilizados pelos documentos e estudos. Segundo, compararam-se seus pontos de aproximação e tensão, especialmente nas relações entre ensino explícito, ludicidade e especificidade da Educação Infantil. Terceiro, formularam-se situações pedagógicas exemplificativas, confrontadas com perguntas sobre acesso, participação e expressão. Quarto, organizaram-se seis dimensões de avaliação formativa: sentido cultural da escrita; centralidade do brincar; acessibilidade; participação e pertencimento; mediação pedagógica; e documentação com revisão de barreiras.

A análise utilizou leitura interpretativa e síntese temática, com distinção explícita entre três níveis de afirmação: prescrições normativas, achados de pesquisas empíricas citadas e proposições autorais derivadas da articulação teórica. Essa distinção é decisiva para impedir que a matriz sugerida seja confundida com instrumento psicometricamente validado ou que uma possibilidade pedagógica seja apresentada como evidência de eficácia. Não foram atribuídos números de estudos recuperados, etapas de triagem ou taxas de concordância entre avaliadores, uma vez que tais procedimentos não foram conduzidos.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

As limitações são inerentes ao delineamento. A seleção intencional restringe a abrangência do panorama bibliográfico; não permite afirmar que todas as perspectivas foram mapeadas. Os estudos empíricos citados estão situados em contextos distintos, de modo que seus achados não podem ser generalizados diretamente. A matriz resultante é uma proposta heurística: necessita ser examinada em processos participativos com professores, crianças, famílias e profissionais de apoio, além de passar por análise de conteúdo e de aplicabilidade em pesquisas futuras. Esses limites não anulam a contribuição conceitual do trabalho, mas definem seu alcance.

3 Educação Infantil, infância e cultura escrita

3.1 Educação Infantil como direito e experiência

A Constituição do direito à Educação Infantil ultrapassa o reconhecimento da necessidade de custódia ou preparação escolar. O artigo 29 da LDB define o desenvolvimento integral como finalidade da etapa, contemplando dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). A consequência pedagógica é significativa: as experiências com escrita precisam integrar um cotidiano amplo de relações, corpo, linguagem, arte, imaginação, movimento e investigação. Quando o planejamento reserva a maior parte do tempo a exercícios de identificação de letras, reduz a diversidade de experiências pela qual a infância constrói conhecimentos.

Nas DCNEI, as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, que constroem identidade pessoal e coletiva nas relações e práticas cotidianas. A brincadeira e a interação estruturam o currículo porque constituem modos de investigação do mundo, de reelaboração de vivências e de comunicação. O brincar não pode ser reduzido a pausa recompensadora após um exercício considerado sério. A relação pedagógica precisa oferecer tempos protegidos para criação de regras, conflitos, narrativas e experiências compartilhadas (BRASIL, 2009).

A BNCC, por sua vez, organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências que se entrelaçam, sem corresponder diretamente a disciplinas escolares fragmentadas. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” assume relevância evidente para a linguagem escrita, mas não esgota suas possibilidades. Um jogo de mercado pode mobilizar escrita de listas e preços e, simultaneamente, relações de quantidade, cooperação e expressão corporal. Histórias contadas com fantoches podem articular oralidade, convivência, arte e imaginação. Essa transversalidade mostra que ensinar a respeito da escrita não exige desconsiderar as relações complexas pelas quais uma criança aprende.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas em 2024, ampliam a atenção às condições institucionais de oferta e à equidade. A qualidade do trabalho com linguagem escrita não depende apenas da escolha acertada de um livro ou jogo; envolve infraestrutura, disponibilidade de acervos, formação, tempo de planejamento e possibilidades de escuta e acompanhamento das diferenças. Descrever um planejamento inclusivo sem considerar as condições materiais do estabelecimento levaria a responsabilizar exclusivamente o professor por desafios que também pertencem à gestão e às políticas públicas (BRASIL, 2024).

Nessa abordagem, o planejamento não deve estabelecer uma criança média imaginária como medida de todas as demais. A turma reúne ritmos, repertórios culturais, idiomas familiares, experiências prévias com livros, modos de perceber, comunicar e locomover-se. Considerar essas diferenças desde a proposição das experiências não significa criar currículos desconectados para cada criança. Significa construir espaços comuns suficientemente flexíveis para que todos tenham oportunidades legítimas de agir, observar, escolher parceiros, produzir marcas e compartilhar sentidos.

3.2 Alfabetização, letramento e escolarização precoce

Alfabetização e letramento são conceitos relacionados, mas não equivalentes. A alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e de conhecimentos associados ao funcionamento da leitura e da escrita. O letramento diz respeito à participação em práticas sociais que mobilizam textos e à compreensão de seus usos e valores em diferentes situações. A contribuição de Magda Soares é relevante justamente por recusar tanto a redução da escrita a codificação isolada quanto a ideia de que o convívio espontâneo com textos, sem mediação, seria suficiente para todos os processos de aprendizagem (SOARES, 2020; EDUCAÇÃO E PESQUISA, 2025).

Reconhecer o papel da intervenção docente não obriga a transformar a Educação Infantil em primeira série antecipada. Há uma diferença entre convidar as crianças a investigar por que seus nomes começam com marcas distintas e submetê-las a longas séries de cópia; entre brincar com rimas em rodas cantadas e exigir respostas uniformes a fichas fonológicas; entre produzir coletivamente um bilhete para convidar outra turma e avaliar isoladamente o traçado de cada letra. Em todas essas situações pode haver ensino, mas o que se ensina, por quais meios e com que implicações para a infância variam profundamente.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

A presença da escrita em situações de brincadeira não garante alfabetização convencional, assim como a ausência de exercícios repetitivos não deve ser interpretada como abandono pedagógico. A análise de Soares permite compreender que experiências significativas e intencionalidade podem coexistir. Para crianças pequenas, o ponto central é o respeito às características da etapa e a produção de situações socialmente relevantes de leitura, escuta, oralidade, elaboração de hipóteses e registros. As aprendizagens do sistema alfabético podem emergir nessas situações e ser mediadas, sem converter a pré- escola em percurso de metas padronizadas de decodificação.

A tensão aparece em materiais e políticas que privilegiam exercícios preparatórios de coordenação motora, discriminação perceptiva e correspondência grafema-fonema em detrimento das interações. Pesquisa documental divulgada em Educar em Revista (2024), sobre coleções para a Educação Infantil do PNLD 2022, identificou propostas dessa natureza e discutiu seu distanciamento dos princípios curriculares da etapa. Esse debate exige cuidado: não se trata de proibir conversas sobre letras e sons, mas de avaliar as finalidades, a duração, a forma de condução e a presença ou ausência da agência infantil.

A antecipação formalizante produz efeitos especialmente críticos para crianças com deficiência ou outras necessidades de apoio. Quando o valor de uma atividade é medido por rapidez, precisão de traçado e resposta oral única, crianças que usam comunicação alternativa, precisam de maior tempo de exploração ou apresentam características motoras específicas podem ser colocadas em posição de fracasso. Uma proposta inclusiva precisa distinguir o objetivo cultural de participar de uma prática de escrita dos meios motores ou linguísticos usados para participar dela. A criança que escolhe imagens para compor uma lista com o grupo, por exemplo, pode estar mobilizando conceitos de representação, autoria e finalidade social do texto.

Também importa reconhecer os letramentos plurais presentes nas famílias. Narrativas orais, músicas, nomes de lugares, histórias em línguas de herança, experiências com Libras e diferentes modos de acesso à informação compõem repertórios legítimos. Uma concepção estreita de escrita, associada exclusivamente ao caderno e ao livro impresso, invisibiliza outras formas de participação. Isso não elimina a importância de aprender a escrita convencional ao longo da escolarização; amplia o entendimento de que o percurso até ela começa na vida cultural e não em exercícios descontextualizados.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

4 O brincar como mediação e como direito

4.1 Faz de conta, regras e produção de significados

O brincar permite às crianças experimentar papéis, reorganizar acontecimentos, construir narrativas e negociar regras em situações nas quais o sentido da ação não está completamente determinado pelo adulto. Na brincadeira de consultório, uma criança pode prescrever uma receita imaginária; em uma loja, pode registrar uma encomenda; no correio, pode produzir marcas que representem uma mensagem. Nessas situações, a escrita aparece como parte de uma necessidade simbólica criada pela própria brincadeira. Seu valor não está na quantidade de letras corretas produzidas, mas na relação entre comunicação, intenção, repertório e interação.

O papel do professor é complexo. Uma postura de observação passiva pode deixar crianças excluídas de interações que demandam apoio; uma intervenção excessiva pode deslocar a autoria da brincadeira para o adulto. A mediação sensível procura perceber quando oferecer materiais, ampliar vocabulários, apresentar um novo personagem ou perguntar se o grupo deseja registrar o que criou. A qualidade da intervenção pode ser analisada pela possibilidade de as crianças retomarem o controle da experiência, e não pelo número de comandos obedecidos.

Brincadeiras com regras também podem construir oportunidades de atenção à linguagem. Jogos de adivinhações, memória com figuras e palavras, percursos com pistas, jogos de nomes e sorteios de personagens convidam à percepção de semelhanças, diferenças e sequências. Contudo, a presença de regras fixas pode criar barreiras: crianças com dificuldades de leitura visual, processamento auditivo, mobilidade ou autorregulação podem ser excluídas se houver apenas uma forma legítima de jogar. Incluir não equivale a retirar toda regra; consiste em negociar condições para que a regra produza desafio possível e convivência, em vez de humilhação.

A brincadeira livre e a atividade lúdica intencionalmente proposta não são sinônimos. Na primeira, a iniciativa e a organização emergem principalmente das crianças, embora o ambiente seja preparado e acompanhado por adultos. Na segunda, o professor pode apresentar materiais, espaços ou problemas que abram determinadas possibilidades de investigação. Uma pedagogia consistente precisa preservar ambas. Se toda brincadeira for convertida em dispositivo para observar letras, números ou comportamentos, corre-se o risco de esvaziar seu valor intrínseco e o direito de brincar sem finalidade avaliativa explícita.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

O planejamento de experiências com linguagem escrita pode alternar leitura compartilhada, exploração livre de livros, escrita espontânea, criação de cenários e rodas de conversa. A alternância protege diferentes modos de atenção e participação. Há crianças que entram na brincadeira pela escuta, outras pelo manuseio, pelo movimento, pela escolha de imagens ou pela observação antes de interagir. A ausência inicial de manifestação verbal não deve ser imediatamente interpretada como ausência de aprendizagem ou desinteresse; requer observação contextual e diálogo com a criança, a família e os profissionais de apoio quando pertinente.

4.2 Linguagem oral, histórias e repertórios multimodais

A leitura de histórias é um contexto especialmente fértil para encontros com a cultura escrita quando não se limita à cobrança posterior de respostas literais. Livros ampliam vocabulários, formas de narrar e possibilidades de imaginar, ao mesmo tempo em que apresentam convenções do objeto livro e da organização textual. O professor pode ler, reler, convidar a criança a escolher páginas, antecipar acontecimentos, dramatizar personagens ou criar finais alternativos. A participação pode ocorrer por fala, olhar, apontamento, gesto, desenho, comunicação alternativa ou produção de sons.

Em uma perspectiva inclusiva, a escolha do suporte importa. Textos ampliados, imagens de alto contraste, livros táteis, objetos de referência, audiodescrição de imagens relevantes, recursos sonoros, legendas quando apropriadas e uso de Libras podem ampliar o acesso. Nenhum recurso atende automaticamente a todas as crianças; sua pertinência depende da situação e das preferências do grupo. O desenho acessível começa por perguntar quais barreiras a experiência cria e quais caminhos legítimos existem para compreendê-la e modificá-la.

Canções, parlendas e poemas também propõem explorações sonoras e rítmicas que podem se relacionar ao conhecimento sobre a língua. Entretanto, a exploração não deve privilegiar unicamente habilidades auditivas ou um padrão de oralização. Uma roda de rimas pode incluir vibração corporal, gestos, cartões visuais, sinais e objetos; crianças surdas podem participar de jogos de ritmo visual e de linguagem sinalizada, e a mediação precisa respeitar as línguas de uso. A inclusão, nesse caso, não depende de traduzir todas as atividades para uma forma considerada padrão, mas de reconhecer a diversidade de sistemas linguísticos.

As experiências literárias também são espaços de pertencimento e representação. Livros que apresentam crianças de diferentes origens, famílias, corpos, línguas e modos de viver contribuem para

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

que cada participante se reconheça como possível personagem e autor. A curadoria deve considerar qualidade estética e diversidade sem reduzir a literatura a lições morais ou representações estereotipadas. Crianças com deficiência não devem aparecer apenas como destinatárias de cuidado ou exemplo de superação; podem ocupar posições diversas nas histórias e nas brincadeiras que elas inspiram.

A multimodalidade amplia os recursos de autoria. Produzir um reconto com desenhos e gravações, criar um livro coletivo com texturas, organizar fotografias acompanhadas de legendas ditadas ou construir sinais para orientar um percurso são atividades nas quais a escrita se relaciona a outras linguagens. O desafio pedagógico é não tratar essas alternativas como substitutos inferiores do registro convencional. Elas podem constituir meios legítimos de participação e etapas de construção de conhecimentos, acompanhadas de observação profissional sobre os interesses e as possibilidades de cada criança.

5 A perspectiva inclusiva: do acesso à participação

5.1 Barreiras, apoios e experiências comuns

A inclusão escolar não pode ser avaliada apenas pela presença física de crianças com deficiência em atividades compartilhadas. Participação envolve oportunidades de escolha, troca, iniciativa, comunicação e influência real sobre o desenvolvimento da experiência. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a obrigação de criar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). A diferença entre estar presente e participar torna-se visível quando uma criança permanece sentada ao lado do grupo sem materiais acessíveis, quando outra executa atividade isolada sem conexão com a brincadeira coletiva ou quando uma terceira recebe apenas tarefas simplificadas que não lhe permitem elaborar sentidos.

Pesquisas empíricas ajudam a evitar descrições abstratas dessa problemática. Folha et al. (2023) observaram diferenças na participação de crianças com e sem autismo em situações de brincadeira na Educação Infantil, destacando a necessidade de oportunidades mediadas e de brinquedos adequados aos interesses das crianças. Não se deve reduzir a diversidade do autismo a um padrão único de brincar: as conclusões do estudo são situadas e demonstram a importância da observação individualizada. Seu valor para o presente debate é evidenciar que compartilhar um mesmo espaço não basta para assegurar envolvimento significativo.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Nascimento e Sousa (2023) discutem o brincar como componente das práticas pedagógicas inclusivas e ajudam a compreender a importância de organizar contextos que favoreçam interação e aprendizagem. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), por sua vez, descrevem investigação observacional com professoras da Educação Infantil e práticas recomendadas pela literatura para apoiar a inclusão. A leitura articulada dessas pesquisas orienta uma pergunta mais produtiva do que "qual jogo funciona para determinada deficiência?": quais características de uma experiência escolar ampliam ou restringem a participação de crianças concretas?

Uma barreira pode residir no espaço físico: corredor estreito, mesas fixas, livros dispostos fora do alcance ou pátio com superfícies inacessíveis. Pode estar na informação: instruções exclusivamente orais, imagens sem descrição, sinais visuais imperceptíveis ou excesso de ruído. Pode ser social: colegas monopolizam papéis, recusam parceiros ou esperam que o adulto fale em nome da criança. Pode estar na avaliação: apenas respostas rápidas e faladas contam como evidência de aprendizagem. Para cada barreira, é necessário analisar o ambiente e a ação docente, em vez de atribuir a dificuldade exclusivamente à criança.

Apoios não devem se converter automaticamente em separação. Em brincadeiras de faz de conta, uma criança pode utilizar um recurso de comunicação alternativa para indicar preços, escolher personagens ou registrar pedidos, mantendo-se em interação com colegas. O apoio é mais inclusivo quando amplia sua participação na experiência comum e pode ser ajustado conforme o desenvolvimento da brincadeira. Em certas situações, ambientes tranquilos e pausas de autorregulação são necessários, mas sua oferta não deve significar exclusão sistemática de experiências compartilhadas.

5.2 Desenho Universal para a Aprendizagem e flexibilidade

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece um repertório de princípios para planejar experiências que contemplem variabilidade humana. A versão 3.0 das diretrizes do CAST (2024) organiza opções para engajamento, representação e ação e expressão, enfatizando identidade, pertencimento, formas diversas de comunicação e enfrentamento de barreiras institucionalizadas. Na Educação Infantil, tais princípios podem orientar a pergunta sobre como uma proposta pode despertar interesse, tornar a informação acessível e permitir diferentes formas de participação sem perder a intencionalidade educativa.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Engajamento não deve ser reduzido a manter a criança quieta e ocupada. Uma atividade interessante para o professor pode não fazer sentido para a turma; um tema aparentemente atraente pode ser inacessível a uma criança por suas condições sensoriais. Oferecer escolha entre personagens, materiais ou modos de participação pode apoiar autonomia. Entretanto, a escolha precisa ser real: permitir selecionar a cor de uma ficha cuja resposta permanece obrigatória e única não equivale a reconhecer agência infantil.

Representação envolve oferecer caminhos distintos para compreender a proposta. Em uma história, informações relevantes podem estar disponíveis por leitura em voz alta, recursos táteis, sinais, objetos, dramatização e imagens acessíveis. Na escrita coletiva, o professor pode explicitar o propósito do texto, mostrar diferentes suportes e convidar as crianças a sugerir conteúdo. O princípio não determina que cada atividade utilize todos os recursos possíveis; recomenda selecionar meios em função das barreiras observadas e dos objetivos da experiência.

Ação e expressão convidam a reconhecer que a criança pode demonstrar hipóteses ou comunicar ideias de diversos modos. Em uma atividade de lista de convidados para um piquenique, algumas crianças podem produzir grafismos, outras podem ditar nomes, selecionar fotografias ou utilizar tecnologias de apoio. O registro coletivo pode reunir essas contribuições e apresentar formas convencionais de escrita sem exigir que todas as crianças dominem imediatamente a mesma forma de traçado. O desafio é preservar a autoria, e não substituir a fala ou a escolha da criança pela decisão de um adulto.

DUA não substitui a avaliação das necessidades particulares nem elimina a pertinência de apoios especializados. Planejar opções desde o início reduz barreiras previsíveis; ainda assim, demandas individuais podem requerer adaptações específicas, acompanhamento e diálogo interprofissional. Uma proposta só pode ser considerada inclusiva quando observada em funcionamento com crianças concretas. A simples enumeração de recursos variados no planejamento não comprova que todas participaram ou aprenderam.

5.3 Participação de crianças autistas e comunicação

A pesquisa de Pezzi e Frison (2024), desenvolvida com professoras e monitoras de crianças autistas na pré-escola, destaca a relevância das concepções docentes sobre brincar e ensinar para a organização das atividades. O estudo reforça que práticas pedagógicas dependem de mediações

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

concretas, não apenas da boa intenção de incluir. Esse ponto é particularmente importante quando propostas de linguagem escrita requerem atenção compartilhada, turnos de fala, interpretação de narrativas e negociação de papéis em grupos.

A participação de crianças autistas pode ser ampliada ao observar preferências por temas, materiais, ritmos e modos de interação. Um forte interesse por veículos, animais ou padrões pode abrir portas para projetos de leitura, criação de sinalizações, catálogos ou narrativas coletivas. Contudo, transformar esse interesse em tarefa obrigatória e repetitiva pode empobrecer a brincadeira. O educador deve considerar sinais de desconforto, possibilidade de recusa, necessidade de previsibilidade e oportunidade de participação espontânea, sem supor que todas as crianças autistas compartilhem as mesmas características.

A comunicação é dimensão central. Algumas crianças utilizam fala oral, outras articulam gestos, imagens, sinais ou recursos aumentativos e alternativos. É inadequado condicionar participação à produção oral quando existem outros meios de expressão. Em uma roda de história, responder por escolha de figuras ou por apontamento pode ser tão pertinente quanto verbalizar. O professor pode modelar recursos comunicativos e incentivar colegas a reconhecê-los como parte da interação social, evitando que apenas o adulto interprete a criança.

A construção de pares também exige observação. Escolher sempre um colega para ajudar pode criar dependência ou assimetria; organizar grupos em que todos possuem papéis valiosos favorece reciprocidade. Em uma brincadeira de biblioteca, por exemplo, uma criança pode selecionar livros, outra fazer recomendações, outra organizar etiquetas e outra narrar histórias. Os papéis podem circular, e a equipe deve observar se os apoios favorecem o acesso a novos papéis ou cristalizam lugares fixos.

Incluir não significa insistir para que todas as crianças participem do mesmo modo ou pelo mesmo tempo. É possível manter um pertencimento ao grupo mesmo quando a criança precisa de pausa, prefere observar antes de entrar ou utiliza uma atividade paralela vinculada ao mesmo tema. O que precisa ser evitado é a naturalização da exclusão: interrupções recorrentes, ausência de convites acessíveis e expectativas baixas não podem ser justificadas apenas pelas características individuais.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

6 Propostas lúdicas com linguagem escrita: análise de possibilidades

6.1 Biblioteca viva e rodas de histórias

Uma biblioteca viva pode ser organizada como espaço de circulação, escolha, empréstimo simbólico e produção de recomendações. As crianças observam capas, convidam colegas, decidem como apresentar um livro e formulam critérios de organização. A escrita aparece em cartões de empréstimo, etiquetas, nomes dos autores e pequenos registros coletivos. Em vez de exigir que cada participante copie títulos, o professor pode explorar para que servem os registros, quem irá lê-los e como podem ser compartilhados.

Para ampliar a acessibilidade, o acervo pode conter livros com diferentes formatos, narrativas sonoras, objetos táteis, materiais de alto contraste e histórias disponíveis em Libras. Prateleiras devem ser alcançáveis e as escolhas podem ocorrer por apontamento, fotografias ou comunicação alternativa. As crianças podem assumir papéis variados: bibliotecária, ilustradora, narradora, organizadora do espaço ou visitante. A rotação dos papéis impede que habilidades convencionais de leitura determinem quem pode participar.

A documentação pode registrar quais estratégias permitiram escolher obras e interagir, quais barreiras persistiram e como as crianças atribuíram significado aos livros. O critério de qualidade não é a quantidade de fichas preenchidas, mas o grau de circulação da palavra, a diversidade dos papéis e a visibilidade das produções infantis. Um registro elaborado pelo professor a partir do ditado de uma criança não deve apagar sua autoria; pode explicitar que a escrita convencional foi registrada em colaboração.

6.2 Mercadinho, restaurante e correio da turma

Brincadeiras de mercadinho, restaurante ou correio colocam a escrita em situações imaginadas de uso social. Um grupo negocia produtos, prepara listas de compras, cria cardápios, estabelece mensagens e organiza entregas. Os textos não são anexados artificialmente ao jogo; aparecem para resolver problemas internos à cena. O professor pode provocar perguntas sobre destinatário, ordem dos itens, nomes e formas de representar informação, sem transformar cada escolha em verificação de acerto.

A inclusão exige atenção às regras de circulação e aos recursos. Cardápios com imagens e palavras, etiquetas ampliadas, objetos reais, registros táteis, recursos de leitura compartilhada e cartões de comunicação podem permitir que diferentes crianças assumam papéis de clientes, cozinheiras,

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

atendentes ou entregadores. Crianças com mobilidade reduzida precisam de acesso aos balcões e materiais; crianças com necessidades sensoriais podem necessitar de organização previsível do ambiente. A distribuição de funções deve preservar escolha e oportunidade de alternância.

É possível observar indícios de relação com a cultura escrita quando uma criança pede que o professor anote uma encomenda, modifica uma lista para incluir um colega ou consulta uma etiqueta para localizar um material. Essas ações sugerem compreensão dos propósitos da escrita, mas não autorizam concluir que houve domínio do sistema alfabético. A avaliação distingue participação social, elaboração de hipóteses e conhecimento convencional, sem reduzir todos os processos a uma pontuação única.

6.3 Jogos sonoros e exploração de nomes

Jogos com nomes, aliterações, parlendas e rimas podem criar oportunidades para observar sons, ritmos, marcas gráficas e relações entre linguagem oral, sinalizada e escrita. Um painel com nomes pode servir para organizar convites, identificar produções ou marcar escolhas de brincadeiras. A familiaridade com o próprio nome costuma conferir sentido à exploração, mas não deve resultar em exercícios padronizados de cópia ou repetição. A criança pode comparar marcas, levantar hipóteses e perceber que textos cumprem funções sociais.

É fundamental que a atividade não dependa exclusivamente de escutar e responder oralmente. Em grupos com crianças surdas, por exemplo, podem ser incluídos jogos de configuração de mãos, expressão facial e movimento nas línguas de sinais; em grupos com diversidade motora, podem ser escolhidas peças e cartões que não exijam pinça fina. A mesma finalidade ampla — investigar regularidades da linguagem — pode requerer modalidades diferentes, sem supor equivalência mecânica entre elas.

Um risco recorrente consiste em transformar jogos em provas disfarçadas. Quando apenas a criança que reconhece a letra correta pode avançar, o jogo reforça hierarquias de desempenho. Estratégias cooperativas, pistas múltiplas, tempos flexíveis e oportunidade de reformular hipóteses podem tornar as regras mais acolhedoras. Ao final, interessa registrar quais perguntas surgiram, como as crianças se ajudaram e que modalidades de acesso foram efetivamente utilizadas.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

6.4 Projetos de autoria infantil e experiências de registro

Projetos de autoria ampliam a possibilidade de relacionar linguagem escrita, investigação e pertencimento. Um grupo pode observar árvores do pátio, inventar personagens, documentar uma receita ou criar um guia de brincadeiras para outra turma. Os registros podem incluir desenhos, fotografias, letras, palavras ditadas, texturas, gravações e relatos. A escrita convencional aparece como recurso de circulação social do projeto e pode ser apresentada pelo professor sem eliminar as marcas próprias das crianças.

A autoria coletiva não é simples soma de produções individuais. Ela requer negociar temas, distribuir responsabilidades, escutar contribuições e reconhecer discordâncias. Crianças que utilizam comunicação alternativa precisam de tempo e recursos para decidir; crianças que preferem observar podem encontrar entradas posteriores na atividade. O professor deve evitar substituir a decisão infantil pelo roteiro antecipadamente elaborado para obter um produto visualmente uniforme. A qualidade do processo se expressa nas oportunidades de participação real e nas transformações que as sugestões das crianças produzem no projeto.

A exposição pública de produções também demanda atenção ética. Registros de crianças e fotografias exigem respeito à privacidade e às regras institucionais de uso de imagem. A documentação pode privilegiar obras, processos e decisões sem expor informações sensíveis ou classificar crianças a partir de diagnósticos. A dimensão inclusiva se manifesta tanto no direito de participar da autoria quanto no direito de não ter sua experiência transformada em objeto de exposição inadequada.

7 Resultados analíticos: uma matriz de qualidade inclusiva

A síntese interpretativa dos documentos e estudos permite formular uma contribuição propositiva: uma matriz de seis dimensões para reflexão sobre práticas lúdicas de linguagem escrita na Educação Infantil. Trata-se de resultado conceitual da articulação entre fontes, não de produto submetido à validação empírica. A matriz não atribui notas a crianças, não hierarquiza deficiências e não pretende estabelecer padrão universal de desenvolvimento. Sua função é orientar a observação do ambiente, das decisões docentes e das oportunidades oferecidas à turma.

A primeira dimensão é o sentido cultural da linguagem escrita. Pergunta-se se os textos respondem a situações compreensíveis para as crianças, se existe destinatário real ou imaginário e se a escrita produz efeitos na brincadeira. A segunda dimensão é a centralidade do brincar: observa-se se há

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

criação, escolha, negociação, tempo de exploração e possibilidade de transformar a proposta inicial. Essas duas dimensões guardam relação com a especificidade curricular da Educação Infantil e com a recusa da antecipação escolarizante.

A terceira dimensão é a acessibilidade: o planejamento oferece modalidades adequadas de percepção, manuseio, comunicação e deslocamento? A quarta é participação e pertencimento: as crianças influenciam decisões, assumem papéis relevantes e interagem com pares? A quinta é mediação pedagógica: as intervenções do professor ampliam ideias e autonomia sem capturar integralmente a brincadeira? A sexta é documentação formativa: existem registros contextualizados que permitam reconhecer barreiras e revisar a organização do ambiente, evitando avaliações comparativas e classificatórias?

A matriz pode ser utilizada em reuniões pedagógicas como roteiro de perguntas e exemplos, não como checklist burocrático cuja mera presença comprovaria qualidade. Cada dimensão demanda evidência contextual: narrativas de observação, produções infantis, descrições de interações, escolhas de recursos e avaliações coletivas de barreiras. Uma prática pode mostrar avanços em acessibilidade de materiais e ainda apresentar problemas de pertencimento, como a repetição de papéis secundários para determinada criança. A análise precisa reconhecer essas tensões em vez de produzi-las como sucesso ou fracasso absoluto.

Quadro 1 – Matriz de critérios pedagógicos para análise de práticas lúdicas inclusivas com a linguagem escrita na Educação Infantil

Dimensão	Pergunta orientadora	Evidências possíveis	Risco a evitar
Sentido cultural	O registro possui função reconhecível na experiência?	Bilhetes, listas, histórias e consultas produzidos por necessidade da brincadeira	Exercícios gráficos sem interlocutor
Brincadeira e agência	As crianças decidem, exploram e transformam o jogo?	Negociação de regras e personagens; iniciativa infantil	Jogo como prova disfarçada
Acessibilidade	Há diferentes meios de acessar materiais e informações?	Suportes táteis/visuais/sonoros, comunicação alternativa, espaço transitável	Diversificação apenas decorativa
Participação e pertencimento	Todas têm papéis significativos e escolha real?	Interações, turnos, contribuições e mudanças efetivas no jogo	Presença física sem envolvimento
Mediação	A intervenção amplia a investigação sem retirar autoria?	Perguntas abertas, modelos, apoios graduados, escuta	Direção excessiva ou abandono

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Dimensão	Pergunta orientadora	Evidências possíveis	Risco a evitar
Documentação e revisão	Os registros orientam ajustes para reduzir barreiras?	Anotações contextualizadas, escuta infantil, revisão conjunta	Classificação e comparação entre crianças

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A leitura integrada das dimensões evita confundir inclusão com simplificação. Uma atividade pode oferecer muitos materiais e, ainda assim, negar à criança com deficiência a possibilidade de escolher. Pode incluir textos com função social e, simultaneamente, exigir resposta oral única. Pode valorizar a autonomia, mas disponibilizar livros em altura inacessível. Assim, a qualidade é relacional: depende da interação entre desenho do ambiente, recursos, mediação e repertórios das crianças.

A matriz dialoga com os três princípios do DUA (CAST, 2024), mas incorpora uma tensão específica da Educação Infantil: a preservação do brincar como atividade com valor próprio, e não apenas meio para objetivos previamente mensurados. Também reconhece a dimensão institucional da inclusão, presente na legislação brasileira. A acessibilidade não pode depender de improvisações ocasionais do docente quando exige investimento em acervos, formação e equipamentos. Por isso, a análise do planejamento precisa incluir perguntas sobre condições de trabalho e responsabilidades da instituição.

Por fim, a proposta exige validação futura. Uma etapa possível seria submetê-la à análise de especialistas em Educação Infantil, alfabetização, educação especial, Libras e acessibilidade, bem como escutar professores e famílias. Outra etapa seria examinar a aplicabilidade das dimensões em diferentes contextos, sem converter relatos infantis em dados descontextualizados. Somente após estudos apropriados seria possível discutir consistência, utilidade e limites do instrumento em situações concretas.

8 Discussão: condições pedagógicas e institucionais

8.1 Intencionalidade sem antecipação escolarizante

O contraste entre alfabetização convencional e experiências de linguagem escrita na infância não se resolve pela oposição entre ensinar e brincar. Toda instituição educativa toma decisões sobre ambientes e interações; a ausência de atividade dirigida não elimina a intervenção adulta, assim como a presença de uma proposta intencional não a torna automaticamente escolarizante. O critério mais fecundo é observar se o propósito pedagógico respeita tempos infantis, diferentes percursos de participação e a função cultural da linguagem.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

A discussão contemporânea sobre Magda Soares lembra que o conhecimento do sistema alfabético não decorre necessariamente de contato espontâneo com impressos, mas também requer intervenção planejada (MORAIS; SILVA, 2025). Essa constatação precisa ser interpretada com responsabilidade quando transposta à Educação Infantil. Não autoriza impor metas formais uniformes aos cinco anos nem substituir experiências múltiplas por treino sistemático. Mostra, antes, que a ação docente pode abrir perguntas sobre convenções da escrita no interior de atividades que preservam sentido, ludicidade e participação.

Uma escola que anuncia alfabetização precoce como indicador de excelência pode invisibilizar processos fundamentais: construção de vínculos, imaginação, autonomia, oralidade, motricidade, curiosidade e repertório cultural. Também pode aprofundar desigualdades quando penaliza crianças sem acesso prévio a determinados recursos ou com formas distintas de comunicação. A discussão sobre qualidade deve perguntar quem define o sucesso, quais indicadores são usados e se esses indicadores respeitam a finalidade da etapa escolar.

Isso não implica desvalorizar a curiosidade infantil por letras, nomes e livros. Crianças frequentemente manifestam interesse por escrever e perguntar sobre palavras. Impedir sistematicamente esse contato em nome de uma concepção rígida de infância seria igualmente inadequado. A tarefa da Educação Infantil é criar contextos ricos, responder a perguntas, oferecer modelos e observar processos, sem transformar o percurso em preparação compulsória para testes de desempenho.

8.2 Formação docente, colaboração e avaliação

A efetivação de práticas lúdicas inclusivas requer formação que ultrapasse repertórios de jogos prontos. Professores precisam analisar objetivos, observar barreiras, compreender diferentes modos de participação e tomar decisões fundamentadas sobre materiais, tempo, espaço e mediação. Também precisam reconhecer os limites de sua atuação e buscar apoio institucional quando a situação demanda conhecimentos específicos, como comunicação alternativa, Libras, materiais táteis ou acessibilidade física.

A articulação com profissionais do Atendimento Educacional Especializado e outros apoios pode contribuir para organizar recursos e estratégias. Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não deve ser transferida integralmente ao especialista. O trabalho comum da Educação Infantil permanece central; a parceria visa ampliar o acesso às experiências coletivas e evitar a constituição de atividades paralelas

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

sem relação com os projetos da turma. A qualidade da colaboração deve ser examinada pela continuidade das decisões compartilhadas, não apenas pela existência de reuniões formais.

A documentação pedagógica exige distinguir observação de julgamento. Anotar que uma criança não reconheceu letras não descreve suficientemente sua participação em uma brincadeira de correio. É necessário considerar se teve acesso às mensagens, de que modo comunicou intenções, quais apoios utilizou e que hipóteses formulou. Registros narrativos, fotografias autorizadas de produções, diálogos reconstruídos e observações de interações podem oferecer elementos para revisar o planejamento. A LDB situa o acompanhamento e o registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção, no centro da avaliação dessa etapa (BRASIL, 1996).

O acompanhamento formativo não exige produzir uma evidência para cada minuto do brincar. A documentação excessiva pode retirar o professor do encontro com as crianças e converter o cotidiano em coleta burocrática de resultados. O critério deve ser a utilidade do registro para compreender processos e planejar respostas. Vale também ouvir as crianças sobre o que gostaram, o que desejam mudar e quais materiais preferem, reconhecendo formas não verbais de expressão quando necessário.

A formação continuada precisa incluir espaços de análise coletiva de situações reais, com tempo protegido para planejar, experimentar e revisar propostas. Se as instituições exigem inclusão sem oferecer condições de acessibilidade, formação ou acervos adequados, deslocam para o esforço individual responsabilidades que são coletivas. As diretrizes de qualidade e equidade publicadas em 2024 reforçam a pertinência de examinar condições de oferta, não apenas a técnica do professor (BRASIL, 2024).

8.3 Equidade, famílias e políticas públicas

A brincadeira inclusiva acontece em instituições atravessadas por diferenças territoriais, econômicas e culturais. Unidades com acervos insuficientes, ausência de materiais acessíveis ou falta de tempo para planejamento enfrentam obstáculos que uma lista de boas práticas não resolve. A perspectiva de equidade demanda compreender que tratar todas as crianças de maneira formalmente igual pode perpetuar desigualdades quando as condições de participação são desiguais. Investimentos e apoios precisam ser proporcionais às barreiras e às necessidades concretas.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

A participação das famílias pode enriquecer o repertório de histórias, brincadeiras, nomes, línguas e práticas de leitura presentes no cotidiano. Isso não significa exigir que familiares assumam tarefas de alfabetização ou comprem materiais. A escola pode convidar a comunidade a narrar experiências, compartilhar canções e apresentar formas plurais de comunicação, com atenção à diversidade de configurações familiares. O diálogo precisa evitar transformar famílias em fontes de diagnóstico ou responsabilizá- las pelo desempenho infantil.

A criança deve continuar no centro das decisões. Um planejamento inclusivo não pode se satisfazer com a aprovação de adultos se a experiência silencia as preferências infantis. Por isso, a escuta deve ser compreendida de forma ampla: observar escolhas, recusas, modos de envolvimento e manifestações por diferentes canais. A ausência de fala oral não equivale à ausência de opinião; recursos de comunicação alternativa podem ser essenciais para que a criança influencie seu ambiente.

Também é preciso considerar o lugar das brincadeiras de tradição comunitária, muitas vezes negligenciadas por currículos apoiados apenas em materiais comerciais. Rodas, cantigas, histórias locais, jogos de quintal e narrativas familiares podem compor situações relevantes de linguagem escrita quando não são instrumentalizadas de modo artificial. Respeitar culturas infantis e familiares implica admitir que conhecimento não começa exclusivamente na escola e que a cultura escrita assume formas múltiplas nos territórios.

No plano público, a garantia de oportunidades inclusivas requer financiamento, formação, processos de supervisão e políticas de acervo. A Educação Infantil não pode depender de projetos de curto prazo que desaparecem com mudanças de gestão. A continuidade da inclusão exige práticas institucionalizadas de planejamento e avaliação, sem confundir essa organização com padronização rígida das brincadeiras. O desafio é construir condições comuns para a diversidade, preservando a criatividade das equipes e das crianças.

9 Considerações Finais

A análise realizada sustenta que práticas lúdicas de aproximação à linguagem escrita podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação na Educação Infantil quando são planejadas em consonância com os direitos da infância e com princípios inclusivos. Histórias, jogos, faz de conta, listas, bilhetes, registros e projetos de autoria oferecem contextos nos quais a escrita pode tornar-se

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

objeto de curiosidade e recurso social. Seu potencial, entretanto, não decorre automaticamente da presença de materiais coloridos ou da denominação “lúdica” atribuída à atividade. Depende das relações efetivamente construídas entre crianças, textos, objetos, espaços e mediações.

A principal conclusão teórica consiste em rejeitar duas simplificações: a de que a Educação Infantil precisa antecipar procedimentos formais de alfabetização para demonstrar qualidade e a de que o contato espontâneo com textos dispensa toda intencionalidade pedagógica. Uma proposta consistente preserva o direito de brincar, oferece experiências significativas com diferentes gêneros e registros e reconhece que as crianças constroem hipóteses e interesses em tempos variados. A alfabetização convencional não deve ser tomada como condição para participar plenamente da vida cultural da turma.

Sob a perspectiva inclusiva, a qualidade precisa ser analisada pelas oportunidades concretas de acesso, pertencimento, escolha, expressão e interação. Recursos específicos, como materiais táteis, Libras, comunicação alternativa, adequações de espaço e suportes multimodais, podem ser decisivos. Contudo, seu valor depende de como são utilizados para ampliar a participação em experiências comuns, e não apenas de sua disponibilidade. A inclusão demanda observar barreiras ambientais e institucionais e reconhecer a agência das crianças.

Como contribuição original, o artigo apresentou uma matriz analítica de seis dimensões — sentido cultural da escrita, centralidade do brincar, acessibilidade, participação e pertencimento, mediação e documentação — que pode apoiar reflexão profissional. Essa matriz não foi empiricamente validada e não constitui escala de avaliação de crianças ou certificação de escolas. Sua utilidade ainda deverá ser examinada por pesquisas com diferentes equipes, contextos e participantes, incluindo escuta das próprias crianças e análise das condições reais de trabalho.

O estudo apresenta limites ligados à natureza bibliográfica e documental e à seleção intencional de fontes. Não se investigou a efetividade de atividades específicas, não foram observadas turmas nem se pretendeu realizar revisão sistemática. Pesquisas futuras podem acompanhar projetos lúdicos inclusivos em diferentes redes de ensino, documentar as formas de participação, analisar barreiras persistentes e testar a aplicabilidade da matriz proposta, com procedimentos éticos apropriados e atenção a diferentes deficiências e contextos culturais.

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Conclui-se que brincar e aprender não constituem polos opostos. A questão decisiva é assegurar que experiências com a cultura escrita não retirem das crianças o direito à infância e que a inclusão não seja reduzida à presença física ou à adaptação periférica. A prática pedagógica que se pretende inclusiva combina escuta, intencionalidade, flexibilidade, recursos acessíveis e compromisso institucional com a participação de todas as crianças.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SILVA, Maria da Conceição Lira da. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na educação infantil. **Educar em Revista**, v. 40, e93017, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.93017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 3 nov. 2026.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil: estudo observacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0187, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0187.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**, version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 4 nov. 2026.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos *et al*. Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na Educação Infantil. **Revista**

v. [01] | n. [02] | p. [539-563] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Brasileira de Educação Especial, v. 29, e0096, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0096.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? **Educação e Pesquisa**, v. 51, e284056, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551284056por.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz; SOUSA, Neide M. F. R. de. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. **Educação & Formação**, v. 8, e11284, 2023. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11284.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290105, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.