



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA APARECIDA MEDEIROS DO NASCIMENTO SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O
ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NA APRENDIZAGEM**

LUCIANA APARECIDA MEDEIROS DO NASCIMENTO SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O
ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.
Co-Orientadora: Gabriela Alias Rios.

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.9 S586e	Silva, Luciana Aparecida Medeiros do Nascimento. Educação infantil e inclusão: práticas pedagógicas e o enfrentamento de barreiras na aprendizagem. / Luciana Aparecida Medeiros do Nascimento. – Presidente Prudente, 2026. 144 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2026. Bibliografia. Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. 1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Planejamento pedagógico. I. Título.
----------------	--

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NA APRENDIZAGEM”

AUTOR/A: LUCIANA APARECIDA MEDEIROS DO NASCIMENTO SILVA

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de MESTRE/A em EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Katia de Abreu Fonseca – Unesp/Universidade Estadual Paulista (PROFEI)

Local e data da realização: Presidente Prudente, 19 de março de 2026.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 19/03/2026 17:30
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 3
Solicitante: LUCIANA.APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6466614)

Signatários do documento

ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (PROFESSOR)

tomoeifct@gmail.com
Recebido em 19/03/2026 17:30
Assinado em 19/03/2026 21:14
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 179.127.64.231
ID da assinatura: 6473092

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 19/03/2026 17:30
Assinado em 19/03/2026 18:47
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.33.2
ID da assinatura: 6473093

KATIA DE ABREU FONSECA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

katia.fonseca@unesp.br
Recebido em 19/03/2026 17:30
Assinado em 19/03/2026 20:35
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 179.235.4.1
ID da assinatura: 6473094

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/elfe53608>

Assinatura digital do documento: 82aeac6769a156bcb86b94a20ec31ae1c971c91ec7394649cbce82d894a3d280

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



DEDICATÓRIA

A Deus que me proporcionou a oportunidade de realizar o Mestrado e me sustentou em todos os momentos dessa trajetória desafiadora de crescimento pessoal e profissional.

Ao meu esposo Alexandre que desde o início me incentivou e acreditou em mim, talvez até mais que eu mesma. Sempre compreensivo e presente, apoiando meus estudos, leituras e cuidando com amor de nossa filha para que eu pudesse participar de formações, cursos e palestras que contribuíram para a minha jornada acadêmica.

A Helena, minha filha preciosa que chegou em minha vida para que eu pudesse compreender quão valioso é ter uma criança nela. Sempre compreensiva apoiando-me e encorajando-me a prosseguir.

Aos meus pais Donizete e Fátima, por pedirem a Deus em suas orações por mim e serem meus exemplos de resiliência e integridade.

A minha irmã Lucimara, por dizer que sente orgulho de mim.

A todos os meus familiares e amigos que viveram comigo cada etapa da construção dessa pesquisa.

Aos Professores Doutores da Pós-graduação com quem tive a honra de aprender exemplos lindos do ato de ensinar e a todos os funcionários da UNOESTE.

Aos amigos que irão comigo, da Pós-graduação para a vida, em especial a Iuli Rozzi e a Aline Rubini, pelos momentos compartilhamos de incentivo e superação.

A todos os profissionais da Educação que compreendem que por meio dela, histórias podem ser mudadas, como a minha tem sido.

AGRADECIMENTOS

“E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus.” Rm 12:2

Agradeço a Deus que permitiu-me vir para Presidente Prudente para ser babá da Laura, que hoje é uma jovem linda! Por meio de sua mãe Luciena, eu conheci a minha Professora Orientadora Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, minha “mãe intelectual” que acreditou em minhas potencialidades, lapidando-me e segurando literalmente em minha mão ao longo desses dois anos. Com sua generosidade e humildade, inspirou-me a olhar a Educação com olhos de “Poliana”, ensinando-me a ver sempre o lado bom de ser uma educadora.

Agradeço à minha Coorientadora Dra. Gabriela Alias Rios com quem tanto aprendi sobre a vida acadêmica. Sempre disciplinada e comprometida em colaborar para com a minha formação, suas contribuições foram muito importantes em minha trajetória.

Às Bancas de Qualificação e Defesa compostas pela Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e a Profa. Dra. Kátia de Abreu Fonseca. Grata por aceitarem o convite e por todas as contribuições com muita sensibilidade e respeito para com a minha pesquisa.

A todos os professores que tive ao longo da minha jornada como estudante.

À Professora Elizabete Reco que me incentivou a voltar aos estudos após 15 anos, quando eu pensava que já era tarde para fazer uma graduação.

A minha amiga, Professora Sirlei Oliveira que me oportunizou tantos aprendizados por meio da Educação.

A Professora Janaina Comitre Cantero que me encorajou a buscar informações sobre o mestrado em Educação.

A todos os professores com quem convivi e aprendi atuando como estagiária e Professora Eventual da Escola Odette Duarte da Costa- Presidente Prudente.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

RESUMO

Educação infantil e inclusão: práticas pedagógicas e o enfrentamento de barreiras na aprendizagem

Esta pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Linha de Pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade, tem como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e suas contribuições para as crianças que a comunidade escolar considera que possuem dificuldades de aprendizagem. O estudo parte da observação de que tais barreiras decorrem, sobretudo, de descompasso entre as necessidades individuais das crianças e as estratégias de ensino adotadas. A pesquisa investiga as práticas pedagógicas na Educação Infantil voltadas para a inclusão de crianças que enfrentam barreiras na aprendizagem. O estudo busca responder quais são as práticas desenvolvidas nesse nível de ensino e como elas contribuem para superar os obstáculos encontrados por essas crianças. O objetivo geral é analisar abordagens, estratégias, recursos e materiais pedagógicos que proporcionem a melhoria no desenvolvimento dessas crianças. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e descritiva, configurando-se como um estudo autobiográfico fundamentado na experiência pessoal da educadora. A análise contempla a aplicação de práticas pedagógicas específicas para a superação de barreiras, buscando identificar princípios norteadores para novas estratégias de ensino. Os resultados indicam que o aprimoramento do fazer pedagógico e a revisão das formas de ensinar são fundamentais para desmistificar a ideia de que o problema reside na criança. Como proposição, o estudo oferece subsídios para a criação de ambientes de ensino mais equitativos e inclusivos, que valorizem as diferenças individuais e promovam o sucesso escolar de todas as crianças na Educação Infantil. Como proposição, o estudo oferece subsídios para a construção de ambientes de ensino mais equitativos e inclusivos na Educação Infantil, reafirmando que o olhar sensível do professor e a revisão contínua do fazer pedagógico são condições indispensáveis para garantir o direito de todas as crianças à aprendizagem e ao pertencimento escolar.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; práticas pedagógicas; educação inclusiva; educação infantil.

ABSTRACT

Early childhood education and inclusion: pedagogical practices and addressing learning barriers

This master's research, developed at the University of Western São Paulo (UNOESTE), Research Line 1: Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity, focuses on pedagogical practices developed in Early Childhood Education and their contributions to children whom the school community considers to have learning difficulties. The research investigates pedagogical practices in Early Childhood Education aimed at the inclusion of children facing learning barriers. The study seeks to answer what practices are developed at this level of education and how they contribute to overcoming the obstacles encountered by these children. The general objective is to analyze approaches, strategies, resources, and pedagogical materials that provide improvement in the development of these children. Methodologically, the research is qualitative and descriptive, configuring itself as an autobiographical study based on the educator's personal experience. The analysis contemplates the application of specific pedagogical practices to overcome barriers, seeking to identify guiding principles for new teaching strategies. The results indicate that improving pedagogical practices and revising teaching methods are fundamental to demystifying the idea that the problem lies with the child. As a proposition, the study offers support for the creation of more equitable and inclusive learning environments that value individual differences and promote the academic success of all children in early childhood education.

Keywords: learning difficulties; pedagogical practices; inclusive education; early childhood education.

LISTA DE SIGLAS

API	- Ambientes Potencializadores para Inclusão
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	- Construcionista, Contextualizada e significativa
CF	- Consciência Fonológica
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DA	- Dificuldades de Aprendizagem
EAM	- Experiências de Aprendizagem Mediada
EBE	- Educação Baseada em Evidências
EDI	- Espaço de Desenvolvimento Infantil
EI	- Educação Infantil
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDF	- <i>Medium Density Fiberboard</i>
MEC	- Ministério da Educação
PEE	- Público da Educação Especial
PIBID	- Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRISMA	- <i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews</i>
SEDUC	- Secretaria Municipal de Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TA	- Transtorno de Aprendizagem
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtornos Específicos de Aprendizagem
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNIVESP	- Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USC	- Universidade do Sagrado Coração
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dispositivo legal e sua relação com a intervenção personalizada.....	43
Quadro 2 - Critérios de busca, seleção e exclusão da revisão de escopo	45
Quadro 3 - Relação das publicações selecionadas.....	57
Quadro 4 - Publicações selecionadas: título da publicação, objetivos, metodologia e achados ou resultados	59
Quadro 5 - Sondagem inicial e desempenho final.....	81
Quadro 6 - Categorias de avanços observados	81
Quadro 7 - Planejamento das atividades desenvolvidas	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Diário de bordo e planos de aula	47
Figura 2 -	Síntese das etapas metodológicas.....	51
Figura 3 -	Fluxograma do processo de recuperação e seleção das publicações segundo o modelo PRISMA	56
Figura 4 -	Sondagem inicial.....	82
Figura 5 -	Letras móveis.....	83
Figura 6 -	Recurso “Monte o cenário”	83
Figura 7 -	Sondagem inicial.....	95
Figura 8 -	Registro das observações referentes à sondagem inicial	96
Figura 9 -	Materiais utilizados na realização das atividades.....	102
Figura 10 -	Atividade para treino da coordenação motora com recorte nos pontilhados.....	103
Figura 11 -	Alinhavo (tênis).....	104
Figura 12 -	Cards das letras/boquinhos.....	105
Figura 13 -	Letras móveis utilizadas para a realização das atividades.....	107
Figura 14 -	Atividade para treino de habilidade manual	109
Figura 15 -	Recurso “Monte o cenário”	111
Figura 16 -	Atividade com os encontros vocálicos.....	113
Figura 17 -	Famílias silábicas “F”	114
Figura 18 -	Família silábica “V”	114
Figura 19 -	Atividade “Ache o intruso”	115
Figura 20 -	Atividade “Os bichos e suas manias”	117
Figura 21 -	Atividade para aquisição da consciência de palavras na frase	118
Figura 22 -	Palavras formadas utilizando as letras móveis	120
Figura 23 -	Atividade “Contando as sílabas”	121
Figura 24 -	Atividade “Ligue as letras iguais”.....	122
Figura 25 -	Formação dos nomes das figuras para treino do princípio alfabético	124
Figura 26 -	Atividade de recorte e colagem dos nomes dos animais	125
Figura 27 -	Cruzadinha dos nomes dos animais	126

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: CAMINHAR PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL.....	14
1	INTRODUÇÃO	22
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS	29
2.1	A abordagem CCS: do referencial teórico à identidade da pesquisadora	33
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	35
3.1	Tipo e abordagem da pesquisa	35
3.2	Contexto	40
3.3	Etapas da pesquisa	41
3.4	Revisão de escopo – campo político e legislação.....	41
3.5	Revisão de escopo	43
3.6	Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora ..	46
3.7	Procedimentos de análise.....	48
3.8	Resumo dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa	49
3.9	Questões éticas	52
4	REVISÃO DE ESCOPO	53
4.1	Estratégias de busca e seleção da literatura	53
4.2	Identificação e seleção.....	55
4.3	Análise dos textos selecionados	57
5	EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MECANISMOS PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO	70
5.1	O início da consciência fonológica e o seu desenvolvimento em crianças	71
5.2	Práticas pedagógicas e consciência fonológica: um diálogo com a teoria.....	78
5.2.1	Consciência fonêmica e fonovisuoarticulatória	78
5.2.2	Desenvolvimento da consciência de rimas	79
6	APRESENTAÇÃO SISTEMATIZADA DOS DADOS	81
6.1	Planejamento pedagógico e mediação	84
6.2	Desenvolvimento de habilidades precursoras da alfabetização	85
6.3	Afetividade e motivação como fatores de aprendizagem	85
6.4	A relação entre a experiência e teoria	86
6.4.1	Mediação e modificabilidade cognitiva	86
6.4.2	A autonomia alinhada à abordagem CCS	87
6.4.3	A Educação Baseada em Evidências (EBE)	87

7	DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISES.....	88
7.1	O alicerce da linguagem: competências precursoras.....	94
7.2	Metodologia da aplicação das atividades	105
7.3	Princípio alfabético.....	123
8	ALÉM DAS PALAVRAS	128
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE - ENTRE SONS, CAMINHOS E MEMÓRIAS	144

APRESENTAÇÃO: CAMINHAR PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Nasci no dia 13 de outubro de 1983 na cidade de Junqueirópolis, interior de São Paulo. Sou esposa do Alexandre e mãe da Helena, uma princesa linda e muito inteligente. Cresci em uma família simples, meu pai era motorista do caminhão da fazenda em que morávamos e minha mãe dona de casa. Ambos tiveram como formação até o ensino fundamental incompleto, porém, posso afirmar que com muita sabedoria adquirida na escola da vida, pois são meus maiores exemplos de dignidade, amor, força e fé. Tenho uma irmã caçula que também é pedagoga.

Lembro-me que com quatro anos, comecei a pedir aos meus pais para ir para a escola. Observava as outras crianças com seus uniformes, esperando o ônibus escolar que passava pelas manhãs para pegá-las e as trazia já à tardinha. Ficava imaginando que a escola deveria ser um lugar legal, afinal, os outros pais deixavam seus filhos irem para lá. De tanto insistir, meus pais me matricularam com cinco anos na pré-escola pública, mas eles achavam que ainda não deveria ir para a escola. Queriam esperar que completasse seis anos, além disso, fui acometida de uma fortíssima infecção intestinal que me deixou no hospital para tratamento por dias, o que fez meus pais me tirarem da escola matriculando-me apenas no ano seguinte.

Vale destacar que naquela época ir para a escola era uma maratona! Esperávamos o ônibus a partir das 10h da manhã, chegávamos na escola por volta das 11h30, saíamos às 17h e chegávamos em casa por volta das 18h30, às vezes, 19h, 20h. Em dias de muita chuva, o ônibus ficava atolado na lama, lembro que quando isso acontecia, o meu pai tinha que ir com o tratorista da fazenda desatolar o ônibus pelas estradas. Apesar das aventuras e, até mesmo dos riscos, eu amava ir à escola e sempre fui considerada uma excelente estudante por meus professores.

No segundo ano do Ensino Fundamental escrevi meu primeiro livro: “A sementinha voadora”. Claro que, com a ajuda da Tia Toninha, minha professora tão querida! Foi um marco na minha carreira estudantil, pois minha pequena produção foi destaque na Secretaria de Ensino de Dracena, cidade próxima da que eu residia.

Aos doze anos, nos mudamos da fazenda para a zona urbana de Junqueirópolis. Sentimos um pouco essa transição, mas a vida na fazenda havia ficado mais difícil. Continuei meus estudos e, aos quinze anos, tive o meu primeiro emprego como babá. Por ter que trabalhar durante o dia, precisei cursar o primeiro ano do Ensino Médio no período noturno daquele ano, experiência que não foi muito

boa. Sentia que não estava conseguindo absorver o conhecimento que precisava para poder prestar um vestibular e entrar para a faculdade, o que era meu sonho, apesar de ainda não saber o que de fato eu gostaria de cursar.

No ano seguinte, adequando junto aos meus patrões os horários para conciliar estudos e trabalho, estudava de manhã e trabalhava no período da tarde. No ano de 2001, ao terminar o terceiro ano, já havia decidido que queria fazer a Faculdade de Turismo. Fui para Bauru, prestei vestibular na Universidade do Sagrado Coração (USC), e obtive uma excelente colocação. Apaixonada pelo curso, me dedicava muito às aulas, trabalhos, pesquisas de grupo. Queria muito conhecer mais sobre o Brasil e tantos outros lugares lindos que existem no mundo. Fiquei no curso por um ano e meio e, em julho de 2003, por motivos familiares e financeiros, precisei trancá-lo e voltar para Junqueirópolis.

Frustrada, triste e com vergonha sobre o que dizer para as pessoas, que havia trancado a faculdade e que não tinha ideia se iria voltar um dia, voltei para a casa de meus pais, onde fiquei até 2005. Neste ano, fui contratada por uma família de Presidente Prudente para ser babá de uma princesa que iria chegar. Assim aconteceu, trabalhei e morei com eles por quatro anos. Quando cheguei, a bebê estava com 17 dias de nascida. Foi um período de muito aprendizado, em todos os sentidos.

Me casei em 2009 e, quase um ano depois, deixei o trabalho como babá e fui me dedicar a outros ofícios para a complementação da renda da casa. Fiz faxina, passei roupas, fui babá novamente, trabalhei como recreadora em buffet infantil, fui atendente de loja, vendi lingerie e semijoias. Na verdade, tentava me encontrar em uma dessas atividades, mas, sem sucesso. Porém, sempre buscava fazer com excelência o que me vinha às mãos.

Em abril de 2014, fui contemplada por Deus para exercer o maior, melhor e mais recompensador trabalho a mim confiado: o de ser mãe. A maternidade trouxe muitas mudanças para mim e meu esposo, principalmente, em relação às nossas prioridades, pois havíamos decidido que eu ficaria com nossa filha até entendermos que ela já poderia ir para uma escolinha, o que aconteceu quando ela tinha um ano e nove meses.

Como Helena ia para a escola no período da manhã, me incomodei com meu tempo ocioso e comecei a pensar como poderia fazer para mudar isso. Houve a abertura de um processo seletivo aqui em Presidente Prudente e, como eu não tinha

o ensino superior, poderia me inscrever para cozinheira de creche ou auxiliar de limpeza. Optei por cozinheira. Fui aprovada e comecei a trabalhar.

Consegui a transferência de minha filha para a mesma creche, então, por dois anos, fomos e voltávamos juntas da escola todos os dias. Minha diretora à época, um dia me perguntou sobre a possibilidade de eu voltar a fazer uma faculdade e me perguntou por que eu não começava um curso de Pedagogia. Coloquei vários empecilhos, mas, na verdade, a graduação sempre foi um sonho adormecido.

No segundo semestre de 2018, a diretora e a secretária da escola me ajudaram a estudar para o vestibular do curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Precisei sair do trabalho, em 2019, para poder ficar com nossa filha, pois ela faria o Pré-I, até então não disponibilizado na unidade escolar em que eu trabalhava. Hoje, vejo que foi algo necessário, pois consegui dedicar-me mais a ela, que estudava meio período, e à graduação, que, por ser à distância, exigia disciplina de minha parte para a rotina dos estudos.

Em 2020, a pandemia trouxe uma mudança radical nos planos de todos nós. Precisei também reorganizar meus horários, pois agora além dos meus, os estudos de minha filha também eram on-line. Foi um grande desafio. Acordava às 5h da manhã para estudar e na parte da tarde estudava com ela. Com mais tempo em casa, comecei a buscar conhecimento para além do conteúdo da graduação via internet. A Educação Especial foi meu objeto de estudo, pois havia conhecido uma criança com autismo não falante. Eu queria entender como poderia ser realizado o processo de ensino e aprendizagem com ela, pois era necessário aprender para saber como agir caso tivesse um estudante com transtorno, síndrome ou dificuldade em sala de aula.

Universidades de todo Brasil começaram a disponibilizar cursos on-line com certificações. Assim, no dia 29 de março de 2020, recebi meu primeiro certificado de 30 horas em “Educação Especial: histórico, políticas e práticas”, pela Secretaria Geral de Educação à Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esse foi o primeiro de muitos outros que conquistei, sempre buscando informações pertinentes aos processos envolvidos na relação ensino e aprendizagem de indivíduos neurotípicos ou neurodivergentes.

Como passava mais tempo junto com minha filha acompanhando todo o processo de sua pré-alfabetização durante o período em que eu estudava, conseguia identificar na prática ações pedagógicas que eu havia visto na teoria. Isso me fez ficar

apaixonada pelo processo de alfabetização, principalmente, quando vi a Helena lendo pela primeira vez. Foi emocionante!

Procurando por mais conhecimento nos processos que envolviam a alfabetização, em setembro de 2020, concluí o curso *on-line* de formação continuada em “Práticas de Alfabetização - Tempo de Aprender” e, em 2021, o curso “ABC - Alfabetização Baseada na Ciência”, ambos disponibilizados pela plataforma do Ministério da Educação (MEC).

Em setembro de 2021, quando foi permitido o retorno das aulas presenciais nas escolas, comecei meu primeiro estágio obrigatório-remunerado em Pedagogia, em uma escola da Rede Municipal de Presidente Prudente, localizada no Bairro Morada do Sol. Para tanto, fui tutora de um menino com diagnóstico recente de autismo que faltava muito às aulas. Quando estava presente, recusava-se a realizar as atividades, que eram adaptadas pela professora regente e por mim. Todo conhecimento extra que busquei foi essencial naquele momento. Na ausência dele, auxiliava as outras professoras com as crianças e realizava as funções solicitadas.

Em 2022, retornei para a mesma unidade escolar para concluir os estágios, pois colaria grau em agosto do mesmo ano. No ano seguinte, novos desafios surgiram, fui contratada para ser tutora de outro estudante. Autista, com comportamento extremamente opositor e agressivo. Retornou para o ambiente escolar, após praticamente dois anos sem interagir com outras crianças. A sala de aula era algo inaceitável para ele e todos os dias, a maior parte do tempo em que ele ficava na escola, eu, a professora regente e mais um profissional da gestão, tentávamos acalmá-lo das crises que aconteciam após a despedida da mãe.

Foi um processo que necessitou de toda a equipe escolar muito amor, empatia e conhecimento da condição da criança. Com o tempo, ele melhorou em muitos aspectos. A escola começou a realizar na unidade o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde a criança que eu acompanhava também era assistida. Em junho do mesmo ano, com o término do meu contrato, quando finalizei as minhas atividades, o estudante já havia adquirido comportamentos muito importantes para a sua permanência em sala de aula, como uma maior receptividade na interação com seus pares, a compreensão dos comandos realizados pela professora regente e a realização de atividades adaptadas para ele. Elogiado inclusive pelos profissionais que o acompanhavam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Presidente Prudente. Esta experiência me ensinou muito, ainda cursando Pedagogia,

uma amiga, com sua filha de 11 anos com Síndrome de Down, me propôs realizar uma aula semanal com ela para tentar alfabetizá-la. Apesar de ainda não ter concluído a graduação, aceitei o desafio e comecei o processo com ela em agosto de 2022.

Grata foi minha surpresa quando, durante uma aula, ela leu autonomamente sua primeira palavra. Ela me olhou assustada quando eu disse: “Muito bem! Você conseguiu!” Hoje, ainda a acompanho com as aulas particulares, e os avanços são significativos.

Aprofundei meus conhecimentos realizando cursos específicos em pré-alfabetização, alfabetização e em neurociências aplicadas à educação, pois comecei a entender que o cérebro é o nosso órgão da aprendizagem e era preciso começar a compreender como ele funciona.

Ainda na graduação, realizei um curso de mediação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo que enfatizava a importância da mediação do professor. Com a conclusão da graduação, como não possuía um emprego fixo, passei a realizar acompanhamentos pedagógicos domiciliares voltados para estudantes que as escolas consideravam que eles tinham dificuldades de aprendizagem, sem refletir que o problema estaria no processo de ensinagem. Com estas experiências adquiri conhecimentos para ensinar por meio do método fônico de alfabetização e aprofundei-me em estudos que permitiram incorporar o uso do método tecendo atividades conjuntas com a consciência fonológica.

Ao acompanhar por um período de seis meses, um estudante em fase de pré-alfabetização que o professor considerou que ele apresentava dificuldades de aprendizagem e se sentia desmotivado para frequentar a escola e para realizar as lições escolares em casa. Com esta experiência, tive a oportunidade de ir da teoria à prática e poder entender com mais profundidade como de fato acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do tempo passei a acompanhar estudantes que eram considerados a ter dificuldade de aprendizagem e que necessitavam de acompanhamento pedagógico mais individualizado, uma vez que a prática do professor não era suficiente para possibilitar o desenvolvimento da criança. Neste processo, procurava conhecer suas dificuldades e identificar suas potencialidades, buscava compreender quais eram as práticas pedagógicas que poderiam ser aplicadas para o desenvolvimento de cada um, dentro de suas particularidades. Assim, após um período de minha atuação na forma de ensinar, esses estudantes, segundo relato das

famílias e educadores de suas respectivas escolas, apresentaram significativos avanços envolvendo desempenho acadêmico, autoestima e autonomia, sentindo-se assim, pertencentes ao ambiente escolar.

No ano de 2023, atuei como professora eventual realizando substituições na Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Rede Municipal de Presidente Prudente. Além disso, atuei em uma creche-escola no bairro onde moro e, novamente, na escola do bairro Morada do Sol.

Em outubro de 2023, recebi o convite da minha Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental para participar de um projeto da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), direcionado aos estudantes dos quintos anos que apresentam dificuldades relacionadas à alfabetização. Nesses acompanhamentos, em muitos momentos, coloquei em prática os conhecimentos adquiridos no curso de Aperfeiçoamento em Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo, realizado no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Presidente Prudente.

Na escola, fiquei responsável pelo reforço escolar na parte da manhã e realizava substituições de professores no período da tarde. Foi uma experiência relevante para a minha prática docente, ainda mais, por ter conseguido ver vários estudantes sentindo-se capazes de ler e interpretar o que haviam lido. Realizava o atendimento individualizado com duração de 30 a 40 minutos. Priorizava o uso de materiais estruturados como letras móveis, livros disponíveis na biblioteca da escola, fichas de leitura e materiais impressos para que pudessem realizar as atividades. A sistematização foi importante para os estudantes que, ao compreenderem as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita, tiveram avanços significativos. A afetividade, o incentivo e o senso de pertencimento foram relevantes para esse avanço.

Todas as experiências que adquiri desde os estágios até minha atuação em sala de aula, ainda que seja como professora substituta, fizeram-me compreender que práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão são aquelas capazes de criar um ambiente de aprendizagem onde todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas que as diferenciavam dos padrões impostos pelo meio educacional, possam sentir-se acolhidas e tenham a oportunidade de aprender, desenvolvendo assim, ao máximo suas potencialidades e sendo valorizadas por suas diferenças.

Minha trajetória no aprendizado e aplicação de métodos de alfabetização, permeada por experiências pessoais e embasamentos teóricos, despertou o interesse, ainda como estudante de Pedagogia, para as etapas que antecedem a alfabetização. Dentre elas, a aquisição das habilidades precursoras como as psicomotoras em que Souza (2022) define a psicomotricidade como a ciência que transforma o corpo em um instrumento de relação, integrando elementos mentais e habilidades motoras.

É preciso destacar que o conhecimento precisa constantemente ser colocado em prática pelo professor, ou seja, ir além do conteúdo ofertado pela graduação, as experiências vivenciadas na prática, corroboraram para que eu adquirisse entendimento de como de fato a aprendizagem ocorria. Assim, a importância da formação continuada para que nós, professores, possamos nos encontrar atualizados sobre práticas pedagógicas significativas, que retirem as dificuldades impostas ao estudante e revejam sobre o seu próprio fazer.

Minhas vivências proporcionaram um olhar mais reflexivo sobre essas práticas pois, como citam Brites e Almeida (2021), existem momentos em nossa carreira que podemos ser impressionados por teorias sem prática contundente ou modismos, que poderão gerar desencanto aos atores escolares.

Preocupe-me em ter consciência de que não queria atuar me baseando em “achismos” e, estudando sobre a Educação Baseada em Evidências (EBE), compreendi que por se tratar de uma abordagem que envolve todos os aspectos da educação, utiliza métodos baseados em evidências, originados em pesquisas científicas (Brites; Almeida, 2021).

Segundo Brites e Almeida (2021) a EBE preconiza que as práticas educacionais precisam de embasamento em evidências científicas assertivas e não serem pautadas em tradição, julgamento pessoal ou outras ingerências. Por isso, priorizei um conhecimento proveniente de áreas de pesquisa científica para fundamentar e aplicar boas práticas em educação, identificando com segurança os métodos e práticas eficazes com expressiva parte dos estudantes e que foram baseados em resultados de pesquisas. Assim, ao refletir a respeito dos conhecimentos adquiridos, senti segurança para ensinar e apoiar o estudante.

No novo capítulo da minha vida, que iniciou em 2024, chamado “mestrado”, em que as vivências na carreira acadêmica têm contribuído para minha aquisição de diferentes conhecimentos, a participação em cursos, formações, aulas, debates,

congressos e produção de artigos validam a importância de uma formação continuada sólida para que ocorra uma atuação docente capaz de gerar resultados consistentes.

Minha jornada pessoal, com as experiências e desafios vividos, servem como pano de fundo para a pesquisa relacionada à inclusão de estudantes que são considerados com dificuldades de aprendizagem e enfrentam barreiras no processo da construção do conhecimento escolar e que por meio da sua participação ativa, posteriormente passam a sentir-se pertencentes a esse ambiente. Tais vivências pessoais refletem as complexidades enfrentadas no campo da Educação e estabelecem uma conexão direta com os temas acadêmicos que se seguem, fornecendo o contexto para explorar práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes promovendo um desenvolvimento integral.

As vivências e entraves enfrentados, encontram-se entrelaçados com o tema da pesquisa que forneceram a motivação e a perspectiva necessárias para a investigação de como a participação ativa pode transformar o processo de aprendizagem, promovendo a inclusão dos estudantes que enfrentam dificuldades ao fortalecer seu senso de pertencimento e valor.

Descobrir-me como pesquisadora de fato, demorou um tempo para acontecer e por diversas vezes, senti-me perdida por não ter o entendimento de qual seria realmente o tema de minha pesquisa. Nenhum espanto até aqui, afinal, na entrevista na seleção, fui avisada de que ao longo do trajeto, poderia haver possibilidades de mudança de rota. Mas o barco em que eu navegava pelo mar do conhecimento, era dirigido por uma capitã que me orientava com sabedoria e humildade em relação a qual rota eu deveria seguir. Aliás, tive a honra de contar com uma Co-capitã, que também me instruiu sabiamente no como navegar.

1 INTRODUÇÃO

A seção introdutória da dissertação apresenta a contextualização do estudo, a justificativa e a relevância para os contextos social e acadêmico; o problema e a definição dos objetivos geral e específicos.

A pesquisa apresenta a Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 como a primeira etapa da educação básica que desempenha um importante papel no desenvolvimento integral da criança, em que as bases para futuras aprendizagens são construídas (Brasil, 1996). Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que estabelece a inclusão de todos os estudantes, independente de suas particularidades, torna-se um pilar para a construção de uma sociedade equitativa e justa (Brasil, 2015).

A promulgação da Lei nº 15.326, em 6 de janeiro de 2026, representa um ponto de inflexão na trajetória histórica da Educação Infantil brasileira. Ao unificar a nomenclatura e garantir o enquadramento de todos os profissionais que atuam nesta etapa como professores, o texto legal não apenas corrige uma distorção administrativa, mas convoca uma profunda reflexão sobre o "ser professor" com crianças pequenas. Ser professor na Educação Infantil, portanto, transita da execução de tarefas de cuidado para a mediação intencional, onde o acolhimento, o banho e a alimentação são ressignificados como momentos de aprendizagem e constituição do sujeito.

A pesquisa em tela visa apresentar uma Educação Infantil acolhedora, passando pela temática da inclusão, o que requer uma análise aprofundada sobre a necessidade de revisitar e inovar as práticas pedagógicas. Conforme defendem Schlünzen *et al.* (2020), a educação inclusiva exige que o professor atue como um mediador capaz de valorizar as diferenças, utilizando a tecnologia e a contextualização para garantir que todos os estudantes participem de acordo com suas habilidades. Além disso, a superação das barreiras na aprendizagem passa pela dimensão socioafetiva. Como apontam Pradegan e Pilla (2025), a afetividade e o vínculo podem proporcionar a segurança necessária para que a criança explore o mundo, superando o medo do erro. Assim, a inovação das práticas pedagógicas, aliadas a uma mediação consciente, pode permitir a conversão da desmotivação em

engajamento ativo, garantindo o direito ao desenvolvimento a todas as crianças, independente de suas particularidades.

As práticas pedagógicas são ações e estratégias utilizadas pelos educadores em ambientes educacionais para promover a aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento acadêmico de forma significativa, desenvolver habilidades e promover a sua autonomia, podendo incluir métodos diferentes, técnicas e recursos didáticos (Souza; Bridi, 2020).

Para Schlünzen *et al.* (2020) uma experiência com reflexão e teoria, pode ser uma ação formativa fundamental, podendo gerar caráter afetivo e encantamento para a construção do conhecimento. Assim, a partir de um livro que lemos, um filme que assistimos ou uma repreensão que nos afeta e transforma, uma nova forma de relação é aberta com o mundo e principalmente com o processo de ensino e aprendizagem. Schlünzen *et al.* (2020) consideram que na educação inclusiva, é necessário valorizar as diferenças, oportunizar que todos tenham direito ao acesso, à permanência e à participação, mas que principalmente possam participar de acordo com as suas habilidades e competências na classe comum. Nesse sentido, pesquisadores do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API) validaram no decorrer de 25 anos a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS). Vale destacar que o construcionismo foi idealizado por Papert e difundido por Valente e está baseado nas teorias de Piaget, Vygotsky, Dewey e Freire.

A gênese do conhecimento na abordagem CCS fundamenta-se na perspectiva piagetiana, que enfatiza a necessidade da ação do sujeito sobre o objeto e a busca pela autonomia é o cerne dessa influência, permitindo que a criança, especialmente na pré-alfabetização, construa seu saber por meio da experimentação livre e da descoberta. A vertente sociointeracionista de Vygotsky fornece para a abordagem CCS base para mediação pedagógica, reconhecendo que o conhecimento é mediado pelo professor que intervém na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹. A dimensão do “Significativo” e do “Contextualizado” na sigla da abordagem CCS está relacionada à perspectiva freireana pois, para que o objeto de estudo não seja um conteúdo vazio, ele deve estar enraizado na realidade da criança. Por fim, a pedagogia

¹Conceito desenvolvido por Lev Vygotsky (1991) que define a distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de resolver problemas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais experientes).

da experiência de Dewey amarra a abordagem CCS ao garantir que a aprendizagem seja um processo contínuo e vital, evitando assim a fragmentação do ensino tradicional ao propor atividades que valorizam o aprender fazendo.

A abordagem CCS conforme preconizada por Schlünzen *et al.* (2020), configura-se como um modelo pedagógico que rompe com a linearidade do ensino tradicional. Sua fundamentação em Piaget (1994), sustenta a busca pela autonomia de interagir com o objeto, alterando o construto mental da criança. O que leva a compreender que o desenvolvimento cognitivo na pré-alfabetização exige um ambiente de livre experimentação e erro construtivo. Essa perspectiva é ampliada pela vertente sociointeracionista de Vygotsky, que justifica a necessidade de percursos de aprendizagem flexíveis pois, se a construção do conhecimento é mediada e ocorre na intersubjetividade, a prática docente deve adaptar-se às diferentes ZDP presentes nos estudantes em sala de aula. A dimensão ética e política de Freire e a pedagogia de experiência de Dewey complementam e conferem à abordagem seu caráter contextualizado. Para a abordagem CCS, o conhecimento se torna significativo quando o estudante por meio da mediação pedagógica consegue reconhecer o território do objeto de estudo, dentro da sua própria identidade, transformando o ato de aprender em uma prática de autoria e cidadania.

Diante dos desafios da atualidade para as práticas docente, Schlünzen e Santos (2016) ressaltam que faz-se necessário rever as práticas docentes existentes em nosso contexto social e definir aquelas que são almejadas, para que sejam construídas em conjunto entre professores e coordenadores da unidade de ensino, buscando assim, desenvolver um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e integral, na busca da formação plena, de forma a ter a crença que o estudante que apresente dificuldade de aprendizagem e compreenda a necessidade de rever a sua forma de ensinar, atendendo o que preconizada pela BNCC, que procura orientar para construir com um novo olhar para a forma de aprender e ensinar.

Marques (2020) reflete sobre a importância do papel que o professor desempenha no processo de inclusão, especialmente, em tempos de mudanças significativas na sociedade, salientando que é crucial estar atento a essas transformações para evitar retrocessos, argumentando que os paradigmas tradicionais da educação estão sendo constantemente desafiados e que o conhecimento, como seu alicerce, precisa ser reavaliado e as práticas pedagógicas reinterpretadas.

Ao analisar a interface entre inclusão e formação docente, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) propõem um olhar crítico sobre as experiências de inclusão e as reformas políticas necessárias ao setor, questionando o papel dos formadores e as lacunas no preparo dos professores. Com recomendações centradas no desenvolvimento profissional com o estímulo à atitude de investigação e à prática reflexiva como ferramentas de transformação, com a formação superando a fragmentação do conhecimento, integrando organicamente a dimensão teórica ao contato direto com as situações reais de ensino.

Cabe ressaltar a importância da escolha dos recursos pedagógicos adequados, que implica nas características individuais e nas barreiras relacionadas à aprendizagem de cada estudante. Por isso, é fundamental a participação dos professores, da família e de especialistas (quando necessário) para que seja garantido o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Como citam Lima e D'Aroz (2023), segundo os estudos sobre Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM), todas as pessoas podem aprender, independentemente da idade, do contexto de vida, nível de escolaridade ou da experiência profissional. Para isso, é necessário o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, para que possam acessar as informações, processar e aplicá-las.

Segundo Lima e D'Aroz (2023, p. 123):

Todas as pessoas podem acessar informações, o que falta são habilidades cognitivas necessárias para processar e aplicar essas informações (Feuerstein, 1990; 1991; 2002). Com base na premissa desse autor, seus estudos centram-se na mediação do professor e na modificabilidade de estudantes com dificuldades como: problemas de memória, baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, dificuldades de atenção, síndrome de Down, dificuldades de raciocínio e abstração, desordens perceptivas, entre outros.

O entendimento da plasticidade cerebral que acontece por uma variedade de estímulos (visuais, auditivos, motores e emocionais) e a motivação, são um pré-requisito essenciais para a criação de estratégias alinhadas aos estágios de desenvolvimento cerebral infantil. Além disso, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva (Feuerstein, 1990) com ênfase na EAM reforçou a ideia de que o potencial cognitivo pode ser desenvolvido em qualquer pessoa, idade ou contexto (Lima; D'Arroz, 2023).

As neurociências, segundo Puliezi e Di Agustini (2024), preconizam que para o engajamento ativo e o contentamento das crianças na realização de atividades

capazes de favorecer o seu nível atencional conferindo velocidade na aprendizagem, alia-se a importância de que o educador observe, incentive, elogie e avalie a criança para que todo o seu potencial possa ser desenvolvido, gerando nela motivação com o seu progresso de desenvolvimento.

Este estudo aborda as barreiras na aprendizagem na Educação Infantil, frequentemente confundidas com Dificuldades de Aprendizagem (DA) que são normalmente causadas por fatores externos e passageiros, como metodologias de ensino inadequadas, problemas socioemocionais (ansiedade, desmotivação), lacunas em conhecimentos prévios, questões familiares ou condições físicas temporárias (falta de sono, problemas de visão/audição não diagnosticados). Segundo Vidyadharan (2019), tais dificuldades podem ser leves e não detectáveis em testes formais, podendo ser superadas com intervenções pedagógicas direcionadas e um ambiente de apoio adequado. Nesse sentido, cabe esclarecer que a presente pesquisa não debruça-se sobre transtornos de ordem clínica ou diagnósticos neurobiológicos. O foco reside nas barreiras de aprendizagem geradas pela descontinuidade entre as necessidades da criança e as estratégias de ensino oferecidas. Assim, compreende-se que o desafio não está na estrutura cognitiva da criança, mas na necessidade de ajustes nas práticas pedagógicas e na qualificação do olhar docente.

Frente a esse panorama, a presente pesquisa emerge de uma motivação pessoal e profissional da pesquisadora. Assim, foi possível observar as dificuldades enfrentadas por uma criança do Pré II², que se configura como etapa final da Educação Infantil, com desafios na aprendizagem na pré-alfabetização. A necessidade de encontrar e desenvolver estratégias para incluir e promover o avanço dessa criança motivou a busca por respostas e a reflexão sobre as metodologias estudadas e utilizadas. Assim, este estudo visa ir além dos fundamentos teóricos, relatando e analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e as suas contribuições para as crianças que enfrentam barreiras em relação à sua aprendizagem, contribuindo com um olhar prático e vivencial para o campo da educação inclusiva.

² O Pré II corresponde à segunda etapa da Pré-Escola, atendendo crianças de 5 anos de idade. Embora haja variação de as nomenclaturas entre as redes municipais (como 'Etapa II', 'Fase 2' ou 'Jardim II'), a etapa é definida nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) como o período final da Educação Infantil, que antecede o ingresso no Ensino Fundamental.

Pensando no desenvolvimento de atividades que visavam a aprendizagem de habilidades precursoras da alfabetização, no contexto da Educação Infantil, segundo Oliveira e Crispim (2025) a BNCC (Brasil, 2017) sugere atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, porém, as práticas apresentadas possuem conteúdo limitado, sem investigações sobre a língua escrita, sendo considerada como uma abordagem frágil e restrita, contrastando com currículos de outros países, como França e Portugal, que adotam políticas mais explícitas e sistematizadas para a preparação da alfabetização.

A pesquisadora por meio dessa pesquisa, busca superar os problemas impostos pelos meios educacionais que apontam como problema existente com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, são compreendidas como a experiência desafiadora e complexa de crianças que enfrentam obstáculos para acompanhar o currículo escolar, sentindo-se incapazes de aprender. Esses desafios emergem de uma série de variáveis que atravessam sua trajetória, sejam elas de origem cultural, cognitiva ou emocional, e que impactam diretamente o processo de aquisição do conhecimento escolar. A partir da crença de que a dificuldade não pertence à criança, mas é um fenômeno que ocorre no encontro entre ela e um sistema de ensino que não atende às demandas educacionais, que pode apresentar falhas nas práticas pedagógicas existentes.

Esta dissertação está organizada em sete seções que buscam responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Após esta Introdução, que contextualiza o estudo e apresenta seu desenho inicial, o trabalho segue apresentando a seção que elucida a importância da educação inclusiva com foco nos pressupostos de uma educação que deve ser para todos pois, sua efetivação demanda que o professor atue como um mediador consciente, capaz de converter a desmotivação em engajamento ativo, por meio de práticas pedagógicas intencionais e flexíveis e da abordagem CCS como pilar para a construção da identidade profissional da pesquisadora.

A terceira seção apresenta o delineamento metodológico no qual detalha-se a pesquisa como qualitativa e descritiva, fundamentando a escolha pelo estudo autobiográfico e a análise interpretativa das práticas pedagógicas realizadas.

A quarta seção apresenta a Revisão de Escopo, para mapear a literatura científica sobre práticas pedagógicas para crianças da Educação Infantil na fase de pré-alfabetização, com foco em conceitos, características e intervenções.

A quinta seção apresenta a Educação Infantil e Mecanismos Precursores da Alfabetização discutindo os fundamentos da Consciência Fonológica (CF), psicomotricidade e ludicidade como bases essenciais para a preparação da alfabetização formal. Na sexta seção é apresentada a sistematização dos dados das atividades nas intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora-educadora com a criança, discutindo o papel da mediação docente, a possibilidade da evolução das habilidades motoras e cognitivas e o impacto da afetividade no processo de aprendizagem.

A sétima seção apresenta o desenvolvimento, resultados e análises das intervenções, bem como o desempenho da criança na realização das atividades. Já a oitava seção mostra o avanço da criança nos aspectos emocional, cognitivo e social, revelando uma aprendizagem para além das palavras.

Finalizando, a nona seção com apresentação das Considerações finais, reunindo as reflexões da pesquisadora sobre os desafios do percurso, a confirmação da hipótese e as contribuições do estudo para a promoção de ambientes de ensino equitativos na Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

O art. 58 da LDBEN (Brasil, 1996) define a Educação Especial na modalidade de Educação escolar, estabelecendo como direito dos estudantes a garantia de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para melhor atender às suas necessidades específicas desses estudantes. Em relação à Educação Inclusiva, o documento esclarece que ela é responsabilidade de todo o sistema educacional, com a escola garantindo condições de acessibilidade e recursos necessários e o professor como agente fundamental para a inclusão, desenvolvendo práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas.

Schlünzen *et al.* (2020, p. 57) mencionam a importância da legislação:

As mudanças na legislação e nas formas de conceber as propostas educacionais em uma perspectiva para todos exigem, necessariamente, que as práticas pedagógicas sejam repensadas, reorganizadas e ressignificadas, em uma visão globalizadora do currículo de maneira a contemplar o contexto em que o discente está inserido, o uso de tecnologias, a acessibilidade e a relação professor/estudante.

Esses pesquisadores defendem que na educação atual o professor atue como um mediador capaz de compreender a legislação, utilize a tecnologia como uma ferramenta em potencial, considere o contexto do estudante, garantindo a acessibilidade, construindo uma relação pedagógica sólida capaz de promover um ensino que valoriza a diferença humana e atenda às necessidades dos estudantes da turma.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), no seu art. 205, destaca que a Educação é direito de todos, por isso, é necessário a construção de um sistema educacional que promova a inclusão e que seja acessível. Na referida lei, o art. 206, garante igualdade de condições para o acesso e para a permanência do estudante na escola. O poder público tem como responsabilidade criar, assegurar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e aferir políticas públicas que garantam a Educação Inclusiva para todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

Segundo Schlünzen *et al.* (2020) as políticas internacionais e nacionais, abordam há muitos séculos o direito à educação e ao acesso e a permanência de todos os estudantes na escola comum. A Educação Inclusiva, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) permitiu a amplitude do conceito pois visa a participação de todos os

estudantes, com ou sem necessidades especiais, em um mesmo ambiente escolar, promovendo a convivência, o aprendizado conjunto e o respeito às diferenças.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) permitiu o rompimento com um modelo de ensino padronizado, para viabilizar o desenvolvimento da autonomia do estudante. Segundo Schlünzen *et al.* (2020), ela permite o planejamento da realização de uma tarefa, identificando formas de resolver um problema, formulando boas perguntas e respostas, levantando hipóteses e buscando meios de verificá-las, validando raciocínios e resolvendo conflitos.

A trajetória das políticas públicas para a educação especial no Brasil passou por uma importante transição. O Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023, cumpriu o papel fundamental de retomar o compromisso do Estado com a ampliação de investimentos, a expansão do acesso e a garantia de qualidade e permanência dos estudantes. Contudo, para conferir maior robustez jurídica a essas ações, esse modelo foi sucedido por novas diretrizes (Brasil, 2023). Com a revogação do plano anterior, a política de educação especial inclusiva passou a ser regida pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. Esses dispositivos consolidam a educação inclusiva como um direito inalienável.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo em que devem ser desenvolvidas as aprendizagens pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017) fornecendo estrutura e princípios para práticas pedagógicas intencionais e inclusivas visando o desenvolvimento pleno dos estudantes. A fragilidade da BNCC em relação ao Público da Educação Especial (PEE), conforme apontado por Fonseca *et al.* (2021), apresenta um currículo prescritivo e padronizado, ignorando as especificidades do PEE e promovendo um esvaziamento de habilidades na prática pedagógica. Diante dessa perspectiva, em relação à pesquisa, isso impacta diretamente as crianças com DA que embora não possuam laudos clínicos, enfrentam barreiras para o seu desenvolvimento. Essa omissão corrobora a hipótese dessa pesquisa pois, se o documento norteador é insuficiente para quem possui proteção legal, a superação de barreiras na aprendizagem na Educação Infantil não pode depender exclusivamente de normas, mas sim da capacidade do professor de romper com a padronização e exercer uma mediação intencional, preenchendo com seu olhar sensível as lacunas deixadas pelas

políticas públicas. As legislações devem trabalhar em conjunto para o fortalecimento da educação inclusiva, pavimentando um caminho claro em que escolas e professores, por meio de uma mudança de paradigma, passam a ser responsáveis por se adaptar ao estudante, e não o contrário.

O sistema educacional brasileiro tem passado por transformações no que tange a questões relacionadas à inclusão, que visam a superação das desigualdades e o desenvolvimento pleno do estudante em toda sua completude. Garcia (2022) apresenta a definição do Transtorno de Aprendizagem (TA) e os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) que são dificuldades de origem biológica que afetam a aprendizagem, bem como o processamento de informações como a dislexia, a disgrafia e a discalculia. Em contrapartida, as DA, são transitórias, podendo ser causadas por fatores externos tais como questões emocionais, familiares, ambientais e principalmente pedagógicas. Além disso, Garcia (2022) cita que tanto os estudantes com TA quanto os que apresentam DA nas salas de aula regulares, desafiam escolas e profissionais a ressignificarem suas práticas pedagógicas para que de fato, ocorra uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

É preciso compreender as diferenças entre as terminologias dos TEAp e a DA. De acordo com a *American Psychiatric Association* (APA), o Manual Diagnóstico Específico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) define os TEAp como um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento que se manifestam durante a escolaridade formal, caracterizados por dificuldades persistentes e prejudiciais no aprendizado de habilidades acadêmicas como escrita e/ou matemática. São diagnosticados quando há déficits específicos na capacidade do estudante em perceber ou processar informações de forma eficiente e precisa (APA, 2023).

De acordo com a APA (2023, p. 74):

Os transtornos específicos de aprendizagem são transtornos do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo, as quais estão associadas com as manifestações comportamentais do transtorno. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais eficientemente e com exatidão.

O estudante com DA, por sua vez, pode apresentar dificuldades moderadas em áreas específicas como leitura ou escrita, e em testes padronizados de desempenho,

pode não estar substancialmente abaixo do nível esperado, apontando que a dificuldade pode ser superada exponencialmente pela educação corretiva, ou seja, apoio de curto prazo na aprendizagem (Vidyadharan, 2019).

Com intervenções pedagógicas direcionadas e um adequado ambiente de apoio, tais dificuldades tendem a ser superadas. Já os transtornos de aprendizagem são globais e afetam os estudantes independentemente de seu idioma ou meio educacional, sendo uma das principais causas de baixo desempenho acadêmico em crianças pequenas, possuindo característica socialmente notável que é sua natureza invisível e com aparência inofensiva, mas com efeitos prejudiciais a longo prazo no desempenho escolar dos estudantes afetados. Assim, diagnósticos tardios e conflitantes conduzem à demora nas intervenções (Vidyadharan, 2019).

Ainda que exista literatura sobre as DA e suas implicações para o desenvolvimento educacional, Agostinho (2021) observou por meio de um panorama geral de estudos por ele analisados, que os escritos com foco em práticas pedagógicas que possam atender os estudantes em ambiente escolar ainda é reduzido e que tal lacuna impossibilita a compreensão de quais intervenções devem ser adotadas, a tomada de decisões baseadas em evidências para a formação de professores e o direcionamento de futuras pesquisas sobre o tema.

Dada a falta de testes formais para dificuldades leves, como aponta Vidyadharan e Tharayil (2019, p. 2) "na ausência de testes formais para dificuldades de aprendizagem leves, o professor torna-se o principal investigador, documentando o desempenho em várias tarefas de leitura, escrita e aritmética", fazendo anotações sobre padrões de erros, desmotivação, ansiedade, atenção dispersa e até fatores externos como a privação do sono ou problemas familiares percebidos. Alves e Teixeira (2020) citam que esses também podem ser fatores influenciadores e que tais informações demonstram a necessidade de criar um diário de bordo com um histórico pedagógico, que apesar de não ser um diagnóstico clínico, pode colaborar para futuras intervenções.

A flexibilização do planejamento curricular e o foco da BNCC (Brasil, 2017) na promoção das habilidades, pode viabilizar a adaptação das atividades por meio da variação de materiais como o uso de jogos (jogos de sílabas ou formação de palavras), recursos visuais (cards, imagens para associar às palavras), materiais concretos (letras móveis) e vídeos para o ensino de conceitos por meio da diferenciação de instrução, dividindo uma habilidade complexa em etapas menores e gerenciáveis para

o estudante com DA, por exemplo, iniciando pelo reconhecimento das letras do alfabeto, em seguida a identificação de seu som.

Segundo Alves e Teixeira (2020) estratégias de apoio socioemocional também podem ser abordadas visto que a ansiedade e a desmotivação, podem ser consideradas barreiras para a aprendizagem. Isso implica em práticas de elogios ao esforço do estudante, não somente ao resultado, possibilitando a construção da autoestima. Proporcionar um ambiente acolhedor é outro fator importante, criando um clima de segurança onde o erro é parte do aprendizado e não motivo de vergonha.

É preciso mencionar a importância da comunicação constante com a família, visto que a sua participação é um princípio da LDBEN (Brasil, 1996) que no artigo 12, inciso VI, estabelece a incumbência das escolas articularem-se com as famílias e a comunidade, na criação de processos de integração com a sociedade, visto que as DA podem estar ligadas a fatores externos ou não diagnosticados, sendo possível compartilhar as observações baseadas nos registros, sem culpabilizar a família explicando as dificuldades do estudante.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]
VI– Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, Art. 12, VI).

Como conclui Garcia (2022) o fazer pedagógico possibilita a construção de pontes para o conhecimento e a aprendizagem diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes que, por meio de estratégias pedagógicas capazes de atender os diferentes ritmos e estilos de formação do conhecimento, objetivam ultrapassar os desafios de ensinar e do aprender no contexto escolar no panorama da educação inclusiva. Assim, é preciso que haja a superação da visão homogeneizadora de aprendizagem para que existam escolas realmente inclusivas, que acolham as particularidades dos estudantes com diferentes padrões de aprendizado.

2.1 A abordagem CCS: do referencial teórico à identidade da pesquisadora

Para a efetivação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, a pesquisadora adota a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (Schlünzen, *et al.*, 2020), que colabora para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas quando a criança é estimulada por meio do construcionismo a construir seu conhecimento. Assim, contextualizando em atividades que dialogam

com sua realidade vivida gerando significado, pois possuem relevância emocional e cognitiva para a sua trajetória.

Para a pesquisadora, a imersão nesta abordagem foi transformadora ao permitir compreender que as barreiras de aprendizagem não são condições inerentes à criança, mas muitas vezes decorrem de uma “ensinagem” que não contempla os diferentes ritmos e estilos individuais de aprender. A aplicação da CCS também colaborou para a construção do conhecimento da pesquisadora ao evidenciar que o engajamento ativo da criança depende diretamente da segurança emocional e do vínculo afetivo estabelecido na mediação docente. Ao ancorar o ensino em temas de interesse da criança, a pesquisadora pôde observar a transição da passividade para o protagonismo, com a criança deixando de ser mera receptora para se tornar uma investigadora ativa de sua própria aprendizagem.

A abordagem CCS consolidou a identidade profissional da pesquisadora que realizou a presente pesquisa em tela, ao demonstrar que a personalização do ensino, alinhada à flexibilização pedagógica, é o caminho para a remoção de barreiras, permitindo que a aprendizagem ocorra.

A seguir, é apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, revelando o caminho trilhado para chegar aos resultados. É apresentada a abordagem, o tipo da pesquisa e os objetivos gerais e específicos, mostrando como a metodologia escolhida os atingiu.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta seção dedica-se à descrição do percurso metodológico para o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação com o intuito de sustentar a investigação científica. Assim, emerge a seguinte questão que norteia este estudo: quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e as suas contribuições para as crianças que enfrentam barreiras em relação a sua aprendizagem? A partir desse questionamento, a pesquisa sustenta a hipótese de que os professores de Educação Infantil podem alinhar suas práticas pedagógicas a abordagens, estratégias metodológicas, recursos e materiais que beneficiem a aprendizagem de todas as crianças. A partir dessa hipótese e respondendo à questão proposta, o objetivo geral deste estudo é analisar abordagens, estratégias, recursos e materiais a serem usados nas práticas pedagógicas visando proporcionar a melhoria no desenvolvimento de crianças que a comunidade escolar considera que apresentam dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- analisar o arcabouço legal e pedagógico para compreender as orientações voltadas à eliminação de barreiras que dificultam os processos de aquisição de conhecimento escolar na Educação Infantil;
- identificar as evidências literárias sobre como as práticas pedagógicas podem identificar e superar os entraves que dificultam a plena participação e o desenvolvimento das crianças na etapa inicial da educação;
- analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora, identificando como a mediação docente contribuiu para a superação das barreiras de aprendizagem enfrentadas por uma criança da Educação Infantil.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

A presente seção tem por finalidade detalhar e justificar o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa em tela, estabelecendo o

arcabouço teórico e as diretrizes de ação que orientaram a coleta e a análise dos dados.

Esta pesquisa é qualitativa, e segundo Pereira *et al.* (2018), é uma abordagem metodológica que se distingue por seu interesse em aprofundar a compreensão de um fenômeno a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando capturar a riqueza dos detalhes, as experiências e os significados que as pessoas atribuem à sua realidade. A pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1994) é uma abordagem na qual a construção do conhecimento é obtida quando o pesquisador mergulha no contexto e observa as perspectivas individuais dos envolvidos com a intenção de obter uma compreensão rica e multifacetada da realidade estudada, especialmente no campo emocional.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

A investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo do investigador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se particularmente em apreender a perspectiva dos participantes.

Por isso, para Bogdan e Biklen (1994) princípios considerados fundamentais como o foco no contexto e no significado, buscando compreender os fenômenos em sua complexidade e em seu próprio contexto, pois, é indissociável o ato, a palavra ou o gesto dos envolvidos, tendo o pesquisador como instrumento principal. O investigador qualitativo é o principal instrumento de coleta e análise dos dados, inserindo-se no campo da pesquisa e registrando os detalhes específicos, que são as pistas para a compreensão do seu mundo e dos sujeitos estudados. Com ênfase em uma descrição detalhada, o objetivo é o trabalho com dados qualitativos que possam envolver uma descrição com detalhes das pessoas, locais e fatos, com dados coletados por meio de técnicas como a observação, questionário, entrevistas, entre outros.

A perspectiva dos envolvidos no campo pesquisado, pressuposta pela metodologia que captura a realidade e possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, é possível ver o mundo por meio do olhar dos pesquisados, sendo empático e reflexivo, para então poder compreender seu modo de pensar. Já a natureza da análise dos dados parte de observações específicas para chegar a uma conclusão geral. A partir da descrição detalhada e das questões orientadoras, outras questões

vão surgindo, levando a uma compreensão detalhada da situação estudada. Dados coletados, juntamente com outras fontes, formam um conjunto crescente de indícios. Contudo, a pesquisa qualitativa geralmente não busca provar algo de forma conclusiva ou produzir notas que não reflitam a influência do observador (Bogdan; Biklen, 1994).

Minayo (2016) destaca a pesquisa qualitativa com ênfase no caráter compreensivo, reflexivo e relacional. Para ela, as metodologias de pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes às atitudes, às relações e às estruturas sociais, com o objetivo de compreender como as pessoas atribuem sentido às suas experiências no mundo social, compreendendo-o.

De acordo com Minayo (2016, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa apresenta relevância nas Ciências Sociais por ser o caminho metodológico que permite ir além das superfícies dos fenômenos, alcançando a dimensão da subjetividade, da experiência e dos múltiplos significados que as pessoas atribuem à sua própria realidade (Minayo, 2016). Esta pesquisa mergulha na subjetividade das práticas docentes para revelar o que os dados numéricos não alcançam: o impacto do vínculo e da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento infantil. Este estudo é decorrente da experiência da pesquisadora que desenvolveu atividades pedagógicas para realizar acompanhamentos semanais com uma criança de 06 anos, na Pré-escola (Pré II), etapa final da Educação Infantil de uma escola particular, em processo de pré-alfabetização. O pesquisador é o principal instrumento e sua sensibilidade, capacidade de interação e observação são cruciais para a coleta de informações, muitas vezes obtidas por meio de entrevistas abertas, grupos focais ou observação participante.

Neste sentido, a pesquisa com objetivo analítico descritivo, configura-se como um estudo autobiográfico. Segundo Aguirre e Porta (2019), a autobiografia utiliza dados primários do pesquisador como materiais autobiográficos, enfatizando a análise cultural e a interpretação dos comportamentos, pensamentos e suas experiências,

geralmente com base no trabalho de campo. De acordo com Aguirre e Porta (2019, p. 4):

A investigação narrativa e as abordagens biográficas e autobiográficas são capazes de reconhecer as inúmeras maneiras pelas quais a experiência pessoal do pesquisador influencia o processo de investigação, fazendo-o reconhecer sua subjetividade, sua emocionalidade e seu envolvimento na pesquisa.

Reafirmando o caráter autobiográfico, Delory-Momberger (2021) apresenta a interconexão entre biografia e formação no campo das Ciências da Educação, destacando a pesquisa biográfica e, por extensão, o campo que engloba abordagens autobiográficas, como as histórias de vida que estão fundamentalmente ligadas ao processo de formação e aprendizagem, que é estruturada temporal e historicamente pois, a abordagem estabelece que a aquisição de conhecimento e habilidades ganha forma e significado dentro da estrutura de uma biografia individual. De acordo com Delory-Momberger (2021, p. 11): “O aprendizado não é um processo abstrato e descontextualizado: ele se inscreve na história de um sujeito, ele toma lugar e sentido no seio de uma biografia que ele contribui, por sua vez, a modelar e a reconstruir.”

A relação entre a perspectiva teórica de Delory-Momberger (2021) e a presente pesquisa reside no fato de que o enfrentamento das barreiras de aprendizagem na Educação Infantil aqui analisado não é tratado como um fenômeno isolado ou meramente técnico. Pelo contrário, a investigação assume que a atuação pedagógica da pesquisadora e as estratégias de mediação adotadas com a criança são reflexos diretos de sua biografia pessoal e profissional.

Dessa forma, a pesquisa é conectada ao pensamento de Delory-Momberger (2021) ao reconhecer que o conhecimento produzido nesta dissertação é fruto de um processo de autoformação. Ao narrar e refletir sobre as práticas de inclusão, a pesquisadora descreve fatos e também, dá significado à sua trajetória como docente. Segundo Delory-Momberger (2021), histórias, experiências prévias, angústias e aprendizados que podem estruturar o olhar sensível necessário para identificar e superar as barreiras ao aprender. Portanto este estudo caracteriza-se como autobiográfico porque entende que a prática docente e a construção do saber pedagógico são indissociáveis da história de vida de quem as realiza, transformando a experiência cotidiana em sala de aula em um campo fértil de formação contínua e produção de sentido sobre a inclusão escolar.

A importância da pesquisa autobiográfica reside na especificidade das experiências de formação e aprendizado, demonstrando que o indivíduo é o agente ativo na construção de sua identidade e de seu aprendizado, ajustando de forma única as exigências sociais e suas trajetórias de vida (Delory-Momberger, 2021). A relação entre o pensamento de Delory-Momberger (2021) e esta pesquisa reside na compreensão de que esta dissertação é, em si, um espaço para a construção da identidade docente pois, ao investigar o enfrentamento de barreiras na aprendizagem de uma criança na Educação Infantil sob uma perspectiva autobiográfica, a pesquisadora revela que não atuou apenas como uma observadora técnica, mas como a agente ativa mencionada pela autora.

O método autobiográfico adequa-se ao objeto da pesquisa pois foram criadas relações entre as vivências da pesquisadora e as práticas pedagógicas inclusivas empreendidas para o desenvolvimento deste estudo pois, para Delory-Momberger (2021) a abordagem autobiográfica é projetada para a compreensão da singularidade da formação e a dinâmica subjetiva, ou seja, os processos internos pelos quais as experiências de vida moldam saberes e práticas. O pensamento de Delory-Momberger (2021) nesta pesquisa reside na compreensão de que as práticas pedagógicas inclusivas aqui descritas não são técnicas, apenas seguindo um passo a passo ou neutras, meramente aplicadas, mas sim construções que emergem da dinâmica subjetiva da pesquisadora, demonstrando que a superação de barreiras pedagógicas é indissociável da história e da identidade de quem educa.

As atitudes do docente em relação à diversidade e à inclusão são fortemente marcadas por experiências relacionais, afetivas e sociais, e a autobiografia é o caminho para investigá-las. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas fundamentam um conjunto de comportamentos e modos de relacionamento que podem ser explicados por meio da história biográfica do professor (Delory-Momberger, 2021). Ao investigar sua própria prática, a pesquisadora teve a percepção de não desistir diante das dificuldades vivenciadas, buscando novas estratégias como um ensino estruturado aliado à ludicidade. Essa sensibilidade para perceber as necessidades de aprendizagem da criança é fruto de uma formação que valoriza o vínculo e a subjetividade, elementos que a autobiografia permite trazer à luz.

3.2 Contexto

A pesquisa ocorreu no ambiente domiciliar de uma criança de 6 anos que recebeu acompanhamento pedagógico da pesquisadora pelo período de 6 meses, compreendendo o período de junho a dezembro do ano de 2023, totalizando 19 sessões, cada uma com duração de cerca de 45 a 60 minutos. O local escolhido para a aplicação das atividades foi a sala de jantar da família, visando garantir privacidade e concentração necessárias. O espaço era composto por uma mesa e cadeiras adequadas à estatura da criança, situadas em zona com iluminação natural e ventilação satisfatória. Buscou-se organizar os materiais pedagógicos de forma acessível, transformando o contexto cotidiano em um cenário de estimulação cognitiva, livre de distrações externas como televisão ou ruídos excessivos, favorecendo o vínculo entre a pesquisadora e a criança.

As atividades foram divididas em 10 sessões voltadas para a aquisição das habilidades precursoras da alfabetização e 9 sessões com atividades direcionadas à preparação da consolidação de processos preparatórios para a escrita formal, de uma criança que, por não conseguir acompanhar os demais estudantes de sua sala, era identificado como uma criança com dificuldades de aprendizagem. Assim, ele enfrentava barreiras ao longo do processo de ensino e aprendizagem o que o fazia sentir-se desmotivado para frequentar a escola e realizar as lições de casa, à época na Educação Infantil (Pré II) em fase de pré-alfabetização. Cabe ressaltar que tal desmotivação ocorria em uma etapa em que a criança foi precocemente submetida a exigências de alfabetização formal. Essa antecipação de conteúdos, desvinculada das diretrizes que priorizam o brincar e as interações, acaba por gerar uma pressão cognitiva e emocional inadequada para a faixa etária.

Embora as barreiras tenham se manifestado no ambiente domiciliar, elas eram reflexo de um contexto escolar que já impunha o peso da alfabetização formal em uma etapa de transição. Essa escolarização precoce do Pré II frequentemente sobrecarrega o tempo em casa com lições que desconsideram a maturidade da criança, transformando o que deveria ser um processo natural de descoberta em um fardo gerador de desmotivação.

No decorrer das atividades, a pesquisadora refletia constantemente sobre como ensinar para que as crianças pudessem superar as barreiras impostas na

Educação Infantil e conseguisse aprender, para um desenvolvimento formativo inclusivo. O contexto apresentado pela pesquisadora se refere às suas memórias e as reflexões realizadas a partir das intervenções. Um processo analítico, ou seja, a sua vivência ancorada na abordagem CCS. O caráter qualitativo autobiográfico da pesquisa utiliza ferramentas que visam garantir o enriquecimento e a veracidade dos dados coletados, baseando-se na experiência, reflexão e análise da pesquisadora como professora, que envolveu a documentação sistemática de práticas e resultados.

3.3 Etapas da pesquisa

Com a finalidade de fornecer o embasamento científico e normativo, os dados teóricos são oriundos da literatura e do arcabouço legal. Já os dados empíricos emergem da realidade vivenciada pela experiência pessoal e profissional da pesquisadora e pelos registros de suas intervenções. Nesta subseção são apresentadas as três etapas da pesquisa, organizadas de forma a atender os objetivos específicos indicados.

3.4 Revisão de escopo – campo político e legislação

Nesta seção, foi realizada a análise das legislações, políticas públicas e normativas, com a consulta de documentos que abrangem Legislações e Políticas Públicas. Para o alcance do objetivo específico de analisar o arcabouço legal e pedagógico relativo à eliminação de barreiras na Educação Infantil, a pesquisadora pautou-se na identificação e seleção de dispositivos legais e documentos orientadores que fundamentam a educação inclusiva na primeira infância.

A Educação Infantil proporciona um ambiente intencionalmente planejado para o desenvolvimento pleno da criança que, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de acordo com a Lei nº 13.005/2014, reconhece essa etapa como fundamental para a construção de uma educação de qualidade. O PNE é um documento normativo aplicado exclusivamente à educação escolar, definido no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/1996, norteando princípios éticos, políticos e estéticos voltados à formação humana integral, construindo uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Os pressupostos legais estabelecem que a alfabetização é um direito inalienável de todos, conferindo aos professores a responsabilidade de garantir que cada estudante, independente de suas condições, possa ser alfabetizado. Assim, a BNCC, ao definir as habilidades e as competências específicas de alfabetização, como o reconhecimento das letras, a compreensão do sistema alfabético e a produção de textos iniciais, oferece um roteiro sobre o que deve ser ensinado e aprendido (Brasil, 2017).

A alfabetização na idade certa é um pilar fundamental para o desenvolvimento educacional. O MEC, instituiu por meio da Portaria nº 85/2025, o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), iniciativa que faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e tem como principal objetivo aprimorar a formação de profissionais da educação para a implementação de práticas pedagógicas para as crianças da pré-escola (Brasil, 2025).

A ideia central é que o programa planeje e implemente ações de formação continuada que capacitem os educadores a desenvolver as crianças nos campos da linguagem oral, da leitura e da escrita. Para isso, o Pro-LEEI busca fortalecer a colaboração entre a União, estados, municípios, Distrito Federal e instituições federais de ensino superior, que integrarão o programa. O Pro-LEEI atua na formação de professores para o letramento e desenvolvimentos de linguagens de crianças de 4 e 5 anos, sempre respeitando as especificidades dessa faixa etária (Brasil, 2025).

A análise dos documentos objetivou a identificação de como a legislação define e propõe a superação de entraves, sejam eles de natureza arquitetônica, atitudinal e metodológica no contexto escolar. Por meio dessa análise, foi possível mapear as responsabilidades das instituições de ensino na organização de tempos, espaços e materiais que assegurem o direito da criança de participar plenamente das atividades escolares. Esse percurso permitiu confrontar as determinações legais com as diretrizes pedagógicas, resultando na compreensão sistematizada das estratégias oficiais para a remoção de barreiras que impedem ou dificultam o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

O estudo debruça-se sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil- DCNEI- Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Brasil, 2015). Essa fundamentação legal justifica a necessidade de uma intervenção personalizada e

reforça o compromisso do professor com a promoção de igualdade e condições para o acesso e permanência do estudante na escola. A integração do rigor legal com a plasticidade cognitiva e a Neuroeducação permitiu o amparo da reflexão docente e a busca por práticas alinhadas à legislação vigente (Meroto *et al.*, 2024).

A seguir, o quadro apresentando o que cada dispositivo legal apresenta sobre intervenção personalizada.

Quadro 1 - Dispositivo legal e sua relação com a intervenção personalizada

DISPOSITIVO LEGAL - ANO	FOCO NA INTERVENÇÃO PERSONALIZADA	TERMOS-CHAVE E APLICAÇÃO
LDBEN (Lei 9.394/96) 1996	Estabelece que o ensino deve ser ministrado com base na vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais. No Art. 59, garante currículos, métodos e recursos específicos para necessidades especiais.	Diferenciação pedagógica; AEE.
DCNEI (Res. nº 5/09) 2008	Foca na observação e documentação das trajetórias individuais das crianças. Rejeita avaliações padronizadas, priorizando o acompanhamento das interações e o ritmo de cada criança.	Interações e Brincadeiras; Documentação Pedagógica; Singularidade.
LBI (Lei 13.146/15) 2015	Institui a acessibilidade e o Plano de Atendimento Individualizado (PEI) como dever da escola. Foca na eliminação de barreiras (físicas e pedagógicas) para o máximo desenvolvimento possível.	Adaptações razoáveis; Barreiras; Projeto Pedagógico Inclusivo.
BNCC 2017	Define a equidade como princípio: o planejamento deve considerar o ponto de partida de cada aluno, suas diferenças e singularidades, visando o desenvolvimento de competências.	Equidade; Flexibilização curricular; Autonomia.

Fonte: A autora.

3.5 Revisão de escopo

Para atingir o segundo objetivo específico e compreender o que a literatura aponta sobre como os professores podem lidar com os desafios na Educação Infantil, a pesquisadora realizou uma revisão de escopo com a pesquisa em sites acadêmicos utilizando os termos “práticas pedagógicas”, “dificuldades de aprendizagem” e “Educação Infantil”, para encontrar os estudos relevantes sobre ele. Após reunir esse material, a pesquisadora realizou uma seleção focada nos trabalhos que realmente apresentavam exemplos práticos de como superar os obstáculos no dia a dia da escola, organizando as informações, buscando compreender o que os autores

sugerem que o professor pode perceber e identificar, em relação ao que pode estar interferindo no desenvolvimento da criança e quais as atitudes e atividades os estudos analisados apontam como estratégias para sanar possíveis barreiras na aprendizagem. Finalmente, a pesquisadora realizou a junção dos pontos em comum encontrados entre as diferentes publicações. Isso possibilitou à pesquisadora compreender quais ações pedagógicas trouxeram elementos para a análise de suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento e participação da criança na realização das atividades.

Para tanto foi usado o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA-ScR), sigla em inglês para Itens de Relatórios Preferenciais para Revisões Sistemáticas e Meta-Análises que foi utilizado na realização desta revisão.

Embora seja amplamente utilizado na área da saúde para assegurar a transparência e a qualidade de revisões sistemáticas e metanálises, esse recurso também vem sendo adotado em outras áreas do conhecimento, como a Educação. Segundo Marcondes e da Silva (2023), trata-se de um elemento fundamental para a condução dessas revisões, pois contribui para a consistência, a transparência e a integridade da pesquisa. Além disso, possibilita a apresentação detalhada da questão investigada, dos objetivos, dos métodos empregados na revisão, bem como dos termos de busca e das bases de dados utilizadas.

As etapas de Revisão de Escopo utilizando o protocolo PRISMA- ScR foram as seguintes:

1. Formulação da pergunta de pesquisa;
2. Elaboração da estratégia de busca;
3. Seleção das bases de dados;
4. Identificação dos estudos;
5. Seleção dos estudos;
6. Extração dos dados;
7. Análise dos dados;
8. Síntese dos resultados.

Os critérios de busca, seleção e exclusão utilizados, estão sintetizados, indicados na tabela a seguir:

Quadro 2 - Critérios de busca, seleção e exclusão da revisão de escopo.

ASPECTO	CRITÉRIOS/DETALHES
BASES DE DADOS	<i>Dimensions</i> , Portal de Periódicos da CAPES e BDTD
ESTRATÉGIA DE BUSCA	("dificuldades de aprendizagem") AND ("práticas pedagógicas") AND ("educação infantil")
RECORTE TEMPORAL	2015 a 2025
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Contemplar a pergunta de pesquisa; Tipo, ano de publicação, título e autoria.
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Nível de ensino diferente; abordagem temática diferente; não apresentar relação direta com DA e práticas pedagógicas na Educação Infantil.
RESULTADO	7 publicações incluídas na análise final.

Fonte: A autora.

Para este estudo, foram mapeadas pesquisas que versam sobre as metodologias, estratégias e tecnologias que são usadas na prática pedagógica para incluir crianças que enfrentam barreiras relacionadas à aprendizagem na Pré-escola, momento em que se iniciam os primeiros passos para a alfabetização.

O recorte temporal foi a partir de 2015, acompanhando a vigência da LBI (Brasil, 2015). Essa escolha permitiu investigar a evolução das discussões sobre as barreiras, sejam elas arquitetônicas, metodológicas ou atitudinais enfrentadas pelas crianças na Educação Infantil. O objetivo foi mapear práticas que a literatura preconiza para tornar o ambiente escolar acessível e acolhedor às trajetórias individuais de aprendizagem.

Os dados obtidos foram analisados e cotejados com a revisão de escopo para compreender o que a literatura preconiza sobre as práticas docentes, bem como métodos, estratégias, recursos e materiais pedagógicos e tecnológicos, usados para o processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, foi aberta a possibilidade de por meio das vivências da pesquisadora, de forma autobiográfica, analisar e refletir sobre os princípios norteadores dos avanços na aprendizagem das crianças a partir do momento em que passam a sentir-se incluídas e pertencentes ao ambiente escolar.

Para Delory-Momberger (2021), existe uma estreita relação entre biografia e formação, pois todo curso de vida é um curso em criação, que organiza os

aprendizados de todo tipo no tempo e na estrutura no marco de uma história. O conjunto de conhecimentos e habilidades articulados em uma biografia, encontra forma e sentido no aprendizado e a relação entre biografia e aprendizagem é especificada em três ângulos: a biografia como processo formativo, a experiência escolar e a da construção biográfica da aprendizagem.

A professora e pesquisadora apresenta as práticas pedagógicas docentes utilizadas para o desenvolvimento de uma criança da Educação Infantil matriculada no Pré II, que é a etapa final da Educação Infantil, que enfrentou obstáculos durante seu processo de aquisição do conhecimento escolar. Tais práticas contribuíram para sua inclusão no ambiente escolar e por meio desta pesquisa, foram levantados os princípios norteadores que possibilitaram a partir das práticas pedagógicas, possibilidades de ensino mudando a lógica para abrir possibilidades para a aprendizagem.

3.6 Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora

A apresentação que se segue é dedicada ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que busca analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas específicas desenvolvidas pela pesquisadora, identificando como a mediação docente atuou para ensinar e na superação das barreiras de aprendizagem que a comunidade escolar considera ser de uma criança na Educação Infantil. Este estágio da investigação consolida o caráter autobiográfico do estudo, no qual a experiência vivida pela pesquisadora é submetida a uma verificação reflexiva, sob a luz do referencial teórico adotado. A seguir é especificada a natureza dos registros da pesquisa que foram utilizadas para análises posteriores e as comparações dos avanços apresentados.

O Diário de Bordo, caderno onde eram feitos os registros referentes às informações ao ensino desenvolvido junto à criança e das atividades aplicadas juntamente com os planos de aula, foi o instrumento utilizado tanto para a coleta quanto para a análise de dados, objetivando o enriquecimento da pesquisa, ao permitir o registro ordenado das práticas pedagógicas aplicadas pela pesquisadora e os avanços observados, em relação ao desenvolvimento do aprendizado da criança. Utilizado como uma ferramenta reflexiva contínua, o Diário de Bordo foi usado para

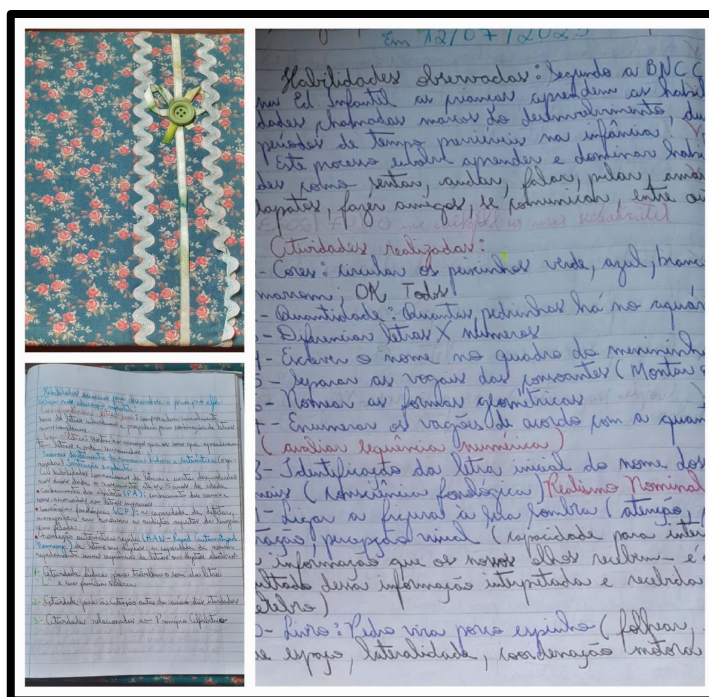
documentar as impressões e reflexões da pesquisadora sobre o desenvolvimento, potencialidades e desempenho de uma criança matriculada no Pré II.

Assim, os planos de aula foram analisados para a apuração das atividades que impulsionaram a aprendizagem e para a mensuração dos resultados alcançados por meio delas. Tais atividades foram selecionadas e planejadas com intencionalidade visando o desenvolvimento integral de uma criança em que os atores escolares consideram-na com dificuldade de aprendizagem.

Todas as observações, desde a sondagem inicial, foram documentadas. A sondagem, em particular, foi empregada com o objetivo de fornecer o panorama do ensino desenvolvido para superar o estágio que uma criança que inicialmente pode ter no início de sua pré-alfabetização, visando o planejamento das intervenções subsequentes e para as análises comparativas que com determinadas práticas podem favorecer o seu desenvolvimento.

Este registro permitiu o ajuste das práticas pedagógicas quando necessário, e o planejamento futuro. Foi, na realidade, um histórico pedagógico que fundamentou a prática da pesquisadora em um diálogo com a legislação e a literatura. A Figura 1, a seguir, ilustra o Diário de bordo e planos de aula das atividades realizadas.

Figura 1 - Diário de bordo e planos de aula



Fonte: A autora.

3.7 Procedimentos de análise

O método analítico adotado foi a análise interpretativa autobiográfica proposta por Delory-Momberger (2021). O referido arcabouço teórico permitiu a interpretação dos dados pois estabeleceu uma estreita relação entre biografia e formação que, alinhadas à aprendizagem, é especificada em três ângulos, sendo eles: a biografia como processo formativo, a experiência escolar e a construção biográfica da aprendizagem. Essa abordagem permitiu o reconhecimento das maneiras pelas quais a experiência pessoal da pesquisadora influenciou e transformou o processo de sua pesquisa (Delory-Momberger, 2021).

A seguir é apresentada a descrição das etapas da análise com a leitura e organização dos registros, a identificação e natureza deles. No contexto desta pesquisa, os registros primários utilizados como instrumentos para coleta de dados foram: a) o Diário de Bordo e os planos de aula; b) um caderno com pauta utilizado como ferramenta reflexiva utilizada para documentar os planos de aula com as atividades aplicadas e seus resultados e c) A leitura detalhada e cronológica do diário de bordo e dos planos de aula, que, tinham como objetivo monitorar as atividades aplicadas, identificando os ajustes necessários e fornecendo evidências de aprendizagem. Foram realizados registros das observações e das impressões sobre as melhorias no desenvolvimento da criança a partir das produções geradas por meio da intervenção da pesquisadora.

Para que houvesse a transparência no processo de análise, os registros originais foram transformados em dados e organizados conforme os eixos temáticos e a cronologia da pesquisa. Essa sistematização seguiu as fases de intervenção voltadas à aquisição de potencialidades e habilidades precursoras da alfabetização. Além disso, as informações foram estruturadas para refletir o planejamento das atividades, assegurando o alinhamento entre os registros e os objetivos do estudo.

Em termos de análise foi verificado os registros dos resultados obtidos com as atividades desenvolvidas, observando os avanços em relação à aprendizagem a partir da prática desenvolvida. Foi verificado especialmente no que se refere a melhoria no desempenho em tarefas relacionadas às habilidades precursoras para a aprendizagem da leitura e da escrita, refletindo sobre possibilidades para melhoria da autonomia e interação na sala de aula, resultados estes que podiam ser um indicador da efetividade da intervenção pedagógica proposta.

A partir da observação e análise, os temas centrais da intervenção identificados foram:

Mediação: se torna evidente na facilitação das interações e na apropriação de conceitos, uma vez que, conforme os pressupostos de Vygotsky (1991), o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, a intervenção intencional do professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), servindo como um suporte para que a criança realize tarefas que ainda não consegue executar de forma autônoma, transformando o desempenho assistido em competência individual.

Afetividade: manifesta-se no vínculo e na motivação da criança, sendo elemento central no processo educativo. Como aponta Wallon (2007), o desenvolvimento humano é marcado pela integração entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Nesse sentido, ao proporcionar um ambiente de segurança e acolhimento, a mediação permite que a criança explore o mundo com confiança, transformando as reações emocionais em sentimentos e cognição, o que favorece o desenvolvimento progressivo de sua responsabilidade e autonomia.

Inclusão: observada nas estratégias que tornaram as atividades acessíveis à criança permitindo sua participação na realização das mesmas com práticas pedagógicas que oportunizaram a aprendizagem desenvolvendo suas potencialidades (Schlünzen *et al.* 2020);

Consciência Fonológica: preditor importante para o desenvolvimento adequado da leitura e da escrita com foco na aquisição das habilidades essenciais para a pré-alfabetização (Puliezi; Di Agustini, 2024). A intervenção foi estruturada com atividades lúdicas utilizando cantigas de roda e jogos linguísticos incorporando o Método Fônico alinhado às atividades conjuntas com a CF por meio de materiais concretos e manipuláveis.

3.8 Resumo dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa estão organizados a seguir em etapas, atendendo diretamente a cada um dos objetivos específicos delineados na dissertação.

A seguir, os procedimentos estão detalhados conforme a sequência dos objetivos:

1. Análise do arcabouço legal e pedagógico

Objetivo: Compreender as orientações voltadas às possíveis eliminações de barreiras na aprendizagem na Educação Infantil.

Procedimento: Realização de levantamento e análise de dados teóricos oriundos do arcabouço legal e da literatura normativa. Essa etapa garantiu que a interpretação do estudo tivesse um caráter não apenas científico, mas também político e social.

2. Revisão de Escopo

Objetivo: Identificar como as práticas pedagógicas podem superar entraves ao desenvolvimento da criança na etapa inicial.

Procedimento: Utilização da revisão de escopo como ferramenta metodológica, seguindo o Protocolo PRISMA- ScR. As fases incluíram:

- Formulação de pergunta de pesquisa;
- Estratégia de busca e seleção de bases de dados;
- Identificação, seleção, extração e síntese dos resultados dos estudos mapeados.

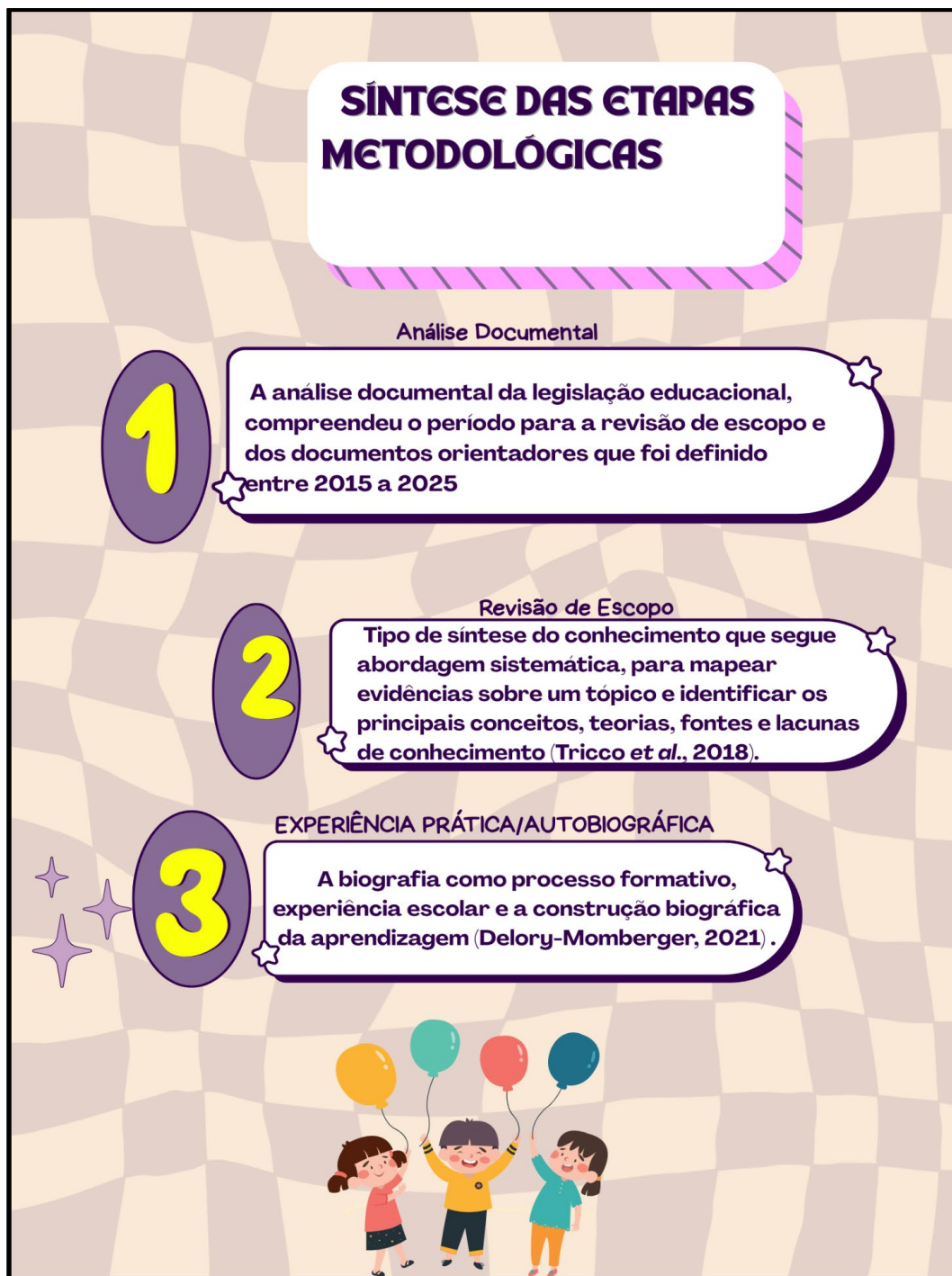
3. Análise e reflexão das práticas pedagógicas

Objetivo: Refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora e a contribuição da mediação docente na superação de barreiras de uma criança durante o processo de pré-alfabetização.

Procedimento: Adoção da análise interpretativa autobiográfica. Essa etapa caracteriza-se pela natureza qualitativa e descritiva, utilizando a experiência pessoal e profissional da educadora como objeto de estudo.

A Figura 2 sintetiza as etapas metodológicas da pesquisa que respeitou a respectiva ordem: Etapa 1 – Análise Documental; Etapa 2 – Revisão de Escopo e Etapa 3 – Experiência prática/autobiográfica).

Figura 2 - Síntese das etapas metodológicas.



Fonte: A autora.

Essa tríade expressa a conclusão da pesquisadora que não estão baseadas somente em opiniões, mas sim em um cruzamento entre o dever-ser, o saber científico e o fazer pedagógico.

3.9 Questões éticas

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e autobiográfica, foi conduzida em conformidade com preceitos éticos, garantindo a preservação do sigilo em relação aos dados analisados. Embora o estudo esteja situado em um contexto específico e dialogue com o planejamento pedagógico elaborado para uma criança em particular, não envolveu interação direta com participantes nem produção de dados decorrentes de pesquisa com seres humanos, caracterizando-se como uma investigação de caráter autobiográfico e documental.

4 REVISÃO DE ESCOPO

A presente revisão de escopo tem como objetivo mapear a literatura científica sobre práticas pedagógicas para crianças da Educação Infantil na fase de pré-alfabetização, com foco em conceitos, características e intervenções. Observou-se que, a produção científica nacional, com foco em práticas pedagógicas que possam atender as crianças que enfrentam barreiras na aprendizagem na Educação Infantil, ainda é reduzida. Tal lacuna impossibilita a compreensão de quais intervenções podem ser promissoras, a tomada de decisões baseadas em evidências para a formação de professores e o direcionamento de futuras pesquisas sobre o tema. Assim, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa que direcionou a busca: o que as pesquisas revelam em relação aos conceitos, características e intervenções relacionadas às práticas pedagógicas que podem contribuir para amenizar as barreiras na aprendizagem em crianças da Educação Infantil na pré-alfabetização?

A revisão foi conduzida seguindo as diretrizes do Protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018), diante da relevância do tema e da crescente necessidade de identificar e intervir precocemente.

A seguir, são detalhadas as etapas do processo de busca e seleção.

4.1 Estratégias de busca e seleção da literatura

Para o levantamento das pesquisas, foram selecionadas as seguintes bases de dados: Dimensions, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi efetuada nos meses de junho e julho de 2025 com o recorte temporal de 2015 a 2025, utilizando termos em português. Justifica-se o recorte temporal a partir de 2015 devido à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A promulgação da referida lei representa um marco nas políticas públicas no Brasil, estabelecendo diretrizes e responsabilidades para a promoção da inclusão e, observando a reconfiguração do arcabouço legal e das ações e discussões relacionadas à inclusão (Brasil, 2015).

A análise do período após a LBI (Brasil, 2015), possibilitou a compreensão de seus impactos na prática, os avanços alcançados e os desafios persistentes na implementação de suas orientações. Assim, o recorte temporal assegura que a

análise esteja alinhada às bases jurídicas recentes e pertinentes ao tema, contribuindo para a compreensão de como a escola de primeira infância organizou-se para não deixar que as dificuldades iniciais fossem transformadas em exclusão futura.

A estratégia de busca para a identificação de literaturas que abordam temas sobre a relação entre as barreiras que dificultam a aprendizagem e práticas pedagógicas na Educação Infantil foi definida com o objetivo de abranger uma ampla gama de estudos que investigassem essa temática. Para isso foram utilizados os seguintes termos de busca, combinados por meio do conector booleano “AND”: ("dificuldades de aprendizagem") AND ("práticas pedagógicas") AND ("educação infantil"). O conector booleano “AND” foi empregado para garantir que os resultados selecionados abordassem a interseção entre os conceitos supracitados.

É importante ressaltar que para a busca nas bases de dados, optou-se pelo uso do descritor “dificuldades de aprendizagem”, que se justifica pelo fato de ser este um termo usado no meio educacional, garantindo uma maior abrangência na recuperação de documentos. Embora esta pesquisa adote a perspectiva teórica das barreiras na aprendizagem, por compreender que o obstáculo reside na relação pedagógica de ensinar para proporcionar a aprendizagem, ou seja, não é uma que cabe a criança. No entanto, o termo “dificuldades” foi mantido como estratégia de busca para permitir o acesso ao vasto acervo bibliográfico que ainda utiliza essa nomenclatura clássica para discutir o insucesso escolar.

Foram considerados critérios de exclusão: análise de títulos e resumos e nível de ensino. Assim, foram excluídos os estudos que não estavam em consonância com as temáticas de DA e práticas pedagógicas na Educação Infantil, que eram centrais para a pesquisa. A seleção dos estudos para a Revisão de Escopo foi baseada em três critérios de exclusão, listados a seguir:

1- Nível de ensino: exclusão de qualquer etapa de ensino que não fosse a Educação Infantil;

2- Temática: exclusão de estudos sem foco em Dificuldades de Aprendizagem e intervenção pedagógica;

3- Escopo clínico ou amplo: exclusão de abordagens puramente clínicas ou que não respondiam ao objetivo de identificar estratégias para amenizar barreiras na aprendizagem na pré-alfabetização na etapa final da Educação Infantil.

A seleção dos critérios de inclusão foi estruturada para garantir a fidedignidade e a atualidade dos dados. Primeiramente, quanto à identificação e tipo

de publicação, em que foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses que oferecessem discussões teóricas ou evidências práticas sobre a temática. O recorte temporal compreendeu o período de 2015 a 2025, escolha justificada pela necessidade de mapear a produção acadêmica nacional consolidada após a promulgação LBI (Brasil, 2015). No que tange aos critérios de título e autoria, a análise priorizou trabalhos cujas nomenclaturas estivessem em estrita consonância com os descritores e a pergunta da pesquisa, permitindo a identificação de autores acadêmicos que discutem o enfrentamento de barreiras na Educação Infantil e os processos no ensino e na aprendizagem da pré-alfabetização.

4.2 Identificação e seleção

Após a busca inicial e a aplicação dos critérios de exclusão para filtrar os estudos, 45 publicações foram pré-selecionadas. Destas publicações, 24 foram encontradas na Base de dados *Dimensions*, 14 publicações encontradas na BDTD e 7 publicações foram encontradas no Portal de Periódicos da CAPES. No entanto, o número de publicações que continham a temática Educação infantil era de 17, porém, 10 produções foram excluídas após a leitura dos títulos e resumos por não abordarem a temática DA.

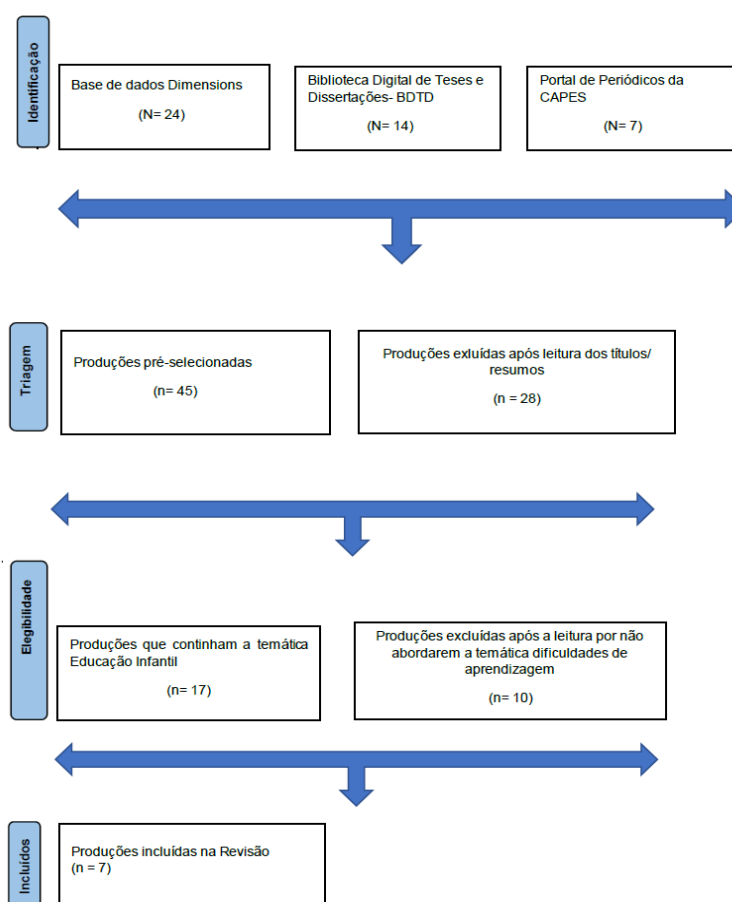
Após a realização da seleção das publicações, seguindo os critérios de exclusão e inclusão detalhados acima, restaram 7 publicações que contemplavam o objetivo e a pergunta da revisão. Posteriormente a essa verificação, foram realizadas as leituras das publicações selecionadas visando a realização de uma apreciação aprofundada sobre às práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com DA na Educação Infantil.

Foi analisado o conceito sobre as DA, ou seja, o que os autores definem como dificuldades de aprendizagem, características e as práticas pedagógicas nas publicações selecionadas, buscando identificar como os estudos conceituam a temática analisando a hipótese da pesquisa que aponta que os professores precisam alinhar suas práticas pedagógicas a abordagens, estratégias metodológicas e a recursos e materiais para a inclusão de estudantes considerados com DA.

A Figura 3 representa de forma gráfica os procedimentos utilizados para a identificação, triagem e seleção das publicações incluídas nesta revisão seguindo o Protocolo PRISMA- ScR. O afunilamento dos dados, resultantes das etapas de

exclusão e seleção, evidenciou uma lacuna significativa na produção acadêmica nacional. Embora o levantamento inicial tenha apontado 45 produções nas bases de dados *Dimensions*, BDTD e CAPES, a aplicação dos critérios de elegibilidade revelou que a interseção entre Dificuldades de Aprendizagem e práticas pedagógicas específicas para a Educação Infantil ainda é escassa. A exclusão de 38 trabalhos ao longo do processo de seleção, ratifica a importância da pesquisa em tela que propõe a investigação de estratégias docentes que podem mitigar as barreiras de aprendizagem na fase da pré-alfabetização. O fluxo desse processo de seleção pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 3 - Fluxograma do processo de recuperação e seleção das publicações segundo o modelo PRISMA.



Fonte: A autora.

Consolidado o processo de seleção e verificada a relevância das produções científicas recuperadas, inicia-se a etapa da análise dos textos selecionados. Neste próximo tópico, os resultados são examinados detalhadamente, buscando responder

ao problema de pesquisa por meio do diálogo entre os autores selecionados e a realidade das práticas docentes que podem culminar em uma educação inclusiva.

4.3 Análise dos textos selecionados

Conforme já mencionado, foram selecionadas sete das 45 publicações encontradas e consultadas nas bases de dados, sendo dois artigos oriundos da base Dimensions, três artigos do Portal de Periódicos da CAPES e duas dissertações da BDTD.

Foram identificadas duas publicações concentradas na área da Psicologia, justificando o número reduzido encontrado na área da Educação, em especial, na Educação Infantil e na pré-alfabetização.

Após a organização e análise das publicações selecionadas, foi elaborado o Quadro 3, em que são apresentadas as produções encontradas na base de dados Dimensions, no Portal de Periódicos da CAPES e as dissertações encontradas na BDTD, organizadas por autor (es), tipo, título, ano e local de publicação.

Quadro 3- Relação das publicações selecionadas

AUTOR(ES)	TIPO	TÍTULO	ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
1- Danieli Winck Iijima; Lidia Maria Sica Szymanski.	Artigo	Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem	2015	Revista Psicologia Escolar e Educacional
2- Ana Katarina Teixeira Alves; Verônica Rejane Lima Teixeira.	Artigo	As dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil	2020	Revista de Educação Pública (Cuiabá-MT)
3- Taynara Cássia da Silva; Amanda Carolina de Oliveira; Eromi Izabel Hummel.	Artigo	Práticas pedagógicas de iniciação à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar para a alfabetização	2021	Brazilian Journal of Development (Curitiba- PR)
4- Monique Bolonha das Neves Meroto; Christiane Diniz Guimarães; Daniel Bruno Anunciação Nobre; Dinaléia Araujo da Silva;	Artigo	A neuroeducação e suas contribuições para as ações pedagógicas na Educação Infantil	2024	Revista CPAQV (Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida)

Gilmara Benício de Sá; João Alves Pereira; Maria Cleonice Santos de Melo Penha; Rodi Narciso,				
5- Caliane Pradegan da Rosa; Cristina Pilla Della Mèa.	Artigo	Necessidades emocionais básicas na Educação Infantil	2025	Revista Contextos Clínicos
6- Jéssica Elise Echs Lucena.	Dissertação	O desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas	2016	Repositório Institucional da Universidade Estadual de Maringá (RI- UEM)
7- Danielle Milioli Ferreira.	Dissertação	Quer ser uma professora articuladora? Conheça a ti mesma	2023	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ (Seropédica, Nova Iguaçu- RJ)

Fonte: A autpra.

O Quadro 4 apresenta uma amostra dos títulos encontrados na busca inicial, com a análise desses títulos evidenciando a dificuldade de encontrar estudos que, de fato, contemplem os quatro pilares da referida pesquisa: dificuldades de aprendizagem, práticas pedagógicas, Educação Infantil e os mecanismos precursores da alfabetização.

Observa-se que os títulos das pesquisas, embora mencione um ou dois dos termos de busca utilizados, não aborda a interseção entre eles. Por exemplo, em seus estudos Silva, Oliveira e Hummel (2021) e Lucena (2016) focam apenas em temas amplos como desenvolvimento infantil ou rotinas em sala de aula, sem um aprofundamento na relação com as DA. Já Pradegan e Pilla (2025) e Meroto *et al.* (2024), apesar de mencionarem a Educação Infantil, tratam de temas como a neuroeducação ou as necessidades emocionais, sem detalhar as práticas pedagógicas voltadas para crianças que enfrentam DA.

A seguir, é apresentado o Quadro 4 contendo os objetivos, a metodologia e os achados dos artigos e das dissertações indicados no Quadro 3 acima, visando a organização, análise e apresentação dos dados da Revisão de Escopo, segundo o PRISMA- ScR (Tricco *et al.*, 2018).

Quadro 4 - Publicações selecionadas: título da publicação, objetivos, metodologia e achados ou resultados

Título da Publicação	Objetivos	Metodologia	Achados/Resultados
Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem	Apresentar reflexões sobre as rotinas pedagógicas no dia a dia escolar e sua relação com as dificuldades de aprendizagem, diferenciando “atividade docente” de “rotina”.	Pesquisa de campo com coleta de dados diretamente no ambiente real.	As principais dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a: -Causas pedagógicas; -Pseudensino e desinteresse; -Deslocamento da responsabilidade; -Estigmatização -Necessidade de reflexão docente.
As dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil	Compreender o direito à educação na primeira infância, com foco na Educação Infantil como a etapa inicial do ensino e analisar as dificuldades de aprendizagem nessa fase educacional e os fatores que as influenciam, buscando entender o que pode estar por trás do não aprendizado ou do aprendizado com barreiras.	Pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo utilizando como fontes obras literárias, artigos e sites.	O estudo destaca a importância de: -Práticas pedagógicas lúdicas; -Desenvolvimento integral; -Responsabilidade compartilhada; -Observação e intervenção; -Abordagem inclusiva.
Práticas pedagógicas de iniciação à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar para a alfabetização	Analisar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização de estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em fatores não biológicos que as influenciam. Oferecer aos graduandos de Pedagogia o primeiro contato com a realidade educacional.	Estudo de caso/relato de experiência no contexto do PIBID.	O estudo apontou que as dificuldades de aprendizagem são influenciadas por fatores como: -Fatores sociais e familiares; -Causas não biológicas; -Críticas aos métodos de ensino; -Importância das intervenções pedagógicas; -Desenvolvimento da autonomia; -Dificuldades do sistema educacional.
A neuroeducação e suas contribuições para as ações pedagógicas na Educação Infantil	Explorar como a neuroeducação pode aprimorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, investigando como a neuroeducação pode auxiliar na compreensão das dificuldades de aprendizagem e na criação de um ambiente educacional inclusivo.	Estudo bibliográfico de caráter qualitativo.	Os principais achados do artigo foram: -Estratégias de ensino alinhadas ao cérebro; -Compreensão das dificuldades de aprendizagem; -Envolvimento familiar; -Otimização do processo educacional.
Necessidades emocionais básicas na Educação Infantil	Explorar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre as necessidades básicas emocionais das crianças.	Pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de	Os principais achados da pesquisa foram: -Conceito de necessidades emocionais básicas;

		entrevistas semiestruturadas on-line.	-Necessidades emocionais básicas no contexto escolar; -Estratégias para construir vínculos e -Dificuldades em lidar com as necessidades socioemocionais.
O desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas	Investigar a relação entre a medicalização da infância e as dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil, discutindo o desenvolvimento da atenção voluntária em crianças de zero a seis anos, utilizando a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.	Caracteriza-se como estudo de investigação teórica, analítica e empírica.	Principais achados da pesquisa: -Medicalização na infância; -Atenção voluntária e autocontrole; -Crítica a práticas pedagógicas; -Organização do ensino como motor do desenvolvimento.
Quer ser uma professora articuladora? Conheça a ti mesma	Explorar e refletir sobre a jornada e o papel de uma Professora Articuladora na Educação Infantil, identificando práticas pedagógicas que promovam a boa convivência e assegurem os direitos das crianças. Analisar a relação entre o educar e o cuidar e a importância da formação continuada de professores e discutir o processo histórico da Educação Infantil, destacando o valor do brincar e das interações para o desenvolvimento pleno das crianças.	Estudo de caso/relato de experiência, com uma abordagem fenomenológica, utilizando a alegoria de “A Divina Comédia” de Dante Alighieri para estruturar a reflexão.	Principais achados da pesquisa: -Indissociabilidade entre cuidar e educar; -O papel do Professor Articulador; -Desafios da realidade escolar; -Importância da formação continuada; -Reflexão sobre a prática; -Brincar e interação.

Fonte: A autora.

A seguir, é apresentada a análise sobre as sete publicações, que foram selecionadas, ou seja, as pesquisas mencionadas nesta revisão.

Iijima e Szymanski (2015) apresentam as reflexões sobre as rotinas pedagógicas no dia a dia escolar e sua relação com as DA, diferenciando a “atividade docente” de “rotina”, em que a definição da palavra trata de atividades repetitivas e cotidianas. A partir das 96 horas/aula de observação em campo, as pesquisadoras argumentam que as rotinas servem tanto na contribuição na apropriação do conhecimento científico para os estudantes quanto uma prática que pode ser considerada enfadonha, caso não sejam planejadas e diversificadas, podendo acarretar DA.

Iijima e Szymanski (2015) destacam a escassez de pesquisas sobre rotinas pedagógicas na área da Educação no Brasil, ainda que elas ocorram com frequência

no cotidiano escolar. É proposto distinguir as rotinas reflexivas que sejam planejadas para favorecer a aprendizagem com intencionalidade das rotinas mecanizadas, podendo não contribuir adequadamente para o processo formativo por meio de práticas repetitivas e automatizadas.

Elas citam os principais pontos abordados sobre as DA. São eles:

- Causas pedagógicas: apontando que as DA são decorrentes de aspectos de caráter pedagógico, em especial as que estão relacionadas às rotinas utilizadas pelo professor;
- Pseudoensino e desinteresse: causados por rotinas sem intencionalidade e reflexão que podem gerar o bloqueio da criatividade e do desenvolvimento dos estudantes, focando em sua ação motora e não em sua aprendizagem efetiva. Tais atitudes geram o desinteresse das atividades escolares pelos estudantes e esses, podem ser rotulados com transtornos ou distúrbios de aprendizagem, quando na verdade, a causa pode estar no processo pedagógico.
- Deslocamento da responsabilidade: pois a escola quando realiza o diagnóstico de DA, pode desconsiderar como causa as questões pedagógicas, atribuindo o fracasso escolar e/ou o baixo rendimento exclusivamente aos fatores externos como a condição social ou familiar do estudante. Isso pode gerar a vitimização da escola e a culpabilização da família.
- Estigmatização: atribuindo rótulos aos estudantes que não aprendem ou que são indisciplinados, podendo afetar sua autoestima e futuras possibilidades de aprendizado. Ao resistir e em seguida incorporar tal rótulo, os estudantes podem carregar tal percepção de incapacidade para toda a vida.
- Necessidade de reflexão docente: para que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas com o intuito de evitar rotinas que possam anular a subjetividade do estudante, pois o papel do professor é de mediar o conhecimento por meio de rotinas escolares que possam contribuir para a aprendizagem, garantindo o desenvolvimento do educando.

Diante desta perspectiva, Iijima e Szymanski (2015) ressaltam a importância da criticidade sobre as práticas educacionais que podem identificar e superar barreiras que impedem o aprendizado.

Alves e Teixeira (2020) no estudo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando obras literárias, artigos e consultas a *sites* para fundamentação, abordam o entendimento do direito à educação proporcionado à criança e a inclusão da Educação Infantil como a etapa inicial do ensino, apresentando as DA nessa fase educacional, assim como os fatores que as influenciam.

O conceito e a divisão das DA na Educação Infantil são divididos segundo Alves e Teixeira (2020) com base em características relevantes para o processo de ensino. Os fatores influenciadores podem incluir aspectos pedagógicos (relacionados às práticas de ensino), sociais, emocionais, familiares ou ambientais que, ao interagir, podem contribuir para que a criança apresente dificuldades em seu desenvolvimento educacional. O artigo objetivou compreender o que pode estar por trás do não aprendizado ou do aprendizado com barreiras na Educação Infantil. Em suma, em seu artigo, Alves e Teixeira (2020) enfatizam pontos importantes sobre a abordagem para superar as DA na Educação Infantil. São eles:

- A importância das práticas pedagógicas lúdicas: destacando o uso de jogos, brincadeiras e atividades divertidas, utilizadas na superação das DA das crianças pois, a ludicidade é vista como uma ferramenta capaz de promover o engajamento e a motivação da criança;
- A naturalidade do brincar: facilitando a aquisição de novas habilidades e conhecimentos sem a pressão ou o tédio dos métodos tradicionais;
- O desenvolvimento integral promovido pelas atividades lúdicas: que promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, como o motor, o emocional e o social que estão correlacionados à aprendizagem. São sugeridas atividades lúdicas específicas para necessidades diferentes como caça ao tesouro, jogos de tabuleiro, pinturas e dramatizações;
- A responsabilidade compartilhada do professor em sala de aula: ressaltando que a responsabilidade de lidar com as DA não está restrita

a profissionais especializados como psicopedagogos ou profissionais do AEE, pois o papel do educador deve ser ativo nesse processo;

- A observação e intervenção diária: pois o fato do professor estar em contato diário com a criança, oportuniza a observação das dificuldades quando elas surgem, por meio de intervenções imediatas e adaptações em suas práticas.

Alves e Teixeira (2020) apontam a importância da integração de atividades e interações adaptadas no cotidiano, permitindo que a criança considerada com dificuldades não seja separada, mas incluída no processo de aprendizagem juntamente com seus pares, prezando por uma abordagem inclusiva e integrada para garantir um ambiente educacional para todos.

No artigo de Silva, Oliveira e Hummel (2021) são relatadas suas experiências obtidas durante um ano do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), que teve como foco a alfabetização, especialmente em estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentam DA, abordando fatores não biológicos que as influenciam. A coordenação do PIBID realizou a observação e supervisão dos estudantes com e sem laudo que apresentavam DA, oferecendo aos graduandos de Pedagogia o primeiro contato com a realidade educacional fora do âmbito do estágio.

Os pesquisadores realizaram a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola participante, com destaque para o ambiente social em que os estudantes estavam inseridos, como o grau de escolaridade dos pais e a situação socioeconômica, apontando dificuldades na demora do sistema municipal de encaminhamentos, salas lotadas, a carência de profissionais especializados e a falta de recursos. Silva, Oliveira e Hummel (2021) enfatizam que as DA não estão ligadas apenas a fatores neurológicos, mas também ao contexto social e familiar dos estudantes e, características como dispersão, problemas de convivência, cansaço, indisciplina e as faltas frequentes, que podem influenciar o seu desempenho.

A pesquisa apresenta críticas aos métodos de alfabetização que enfatizam excessivamente a cópia e a reprodução, deixando de priorizar a compreensão, interpretação e o raciocínio. Estratégias e intervenções pedagógicas são descritas no trabalho por meio da aplicação de sondagens para a identificação da fase de escrita

dos estudantes. Três sondagens e duas intervenções foram aplicadas com a turma toda e atividades como junção das letras, formação e separação de sílabas, nomeação de figuras e ditado foram utilizadas para a estimulação da aprendizagem, além de recursos como jogos didáticos, verificação de leitura e uso do ábaco (Silva; Oliveira; Hummel, 2021).

Como resultados e implicações, os pesquisadores ressaltam a importância de atividades capazes de envolver os estudantes na construção do conhecimento, destacando que lidar com crianças com DA significa sair da rotina oferecendo variedade de estímulos e recursos para o seu desenvolvimento, realizando seus exercícios, interpretando textos e cálculos autonomamente, tornando-se assim, cidadãos críticos e emancipatórios.

Meroto *et al.* (2024) apresentam um artigo com a metodologia de um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, explorando como a neuroeducação pode aprimorar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. A neuroeducação é um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência e da educação, com o objetivo de compreender o desenvolvimento cerebral alinhado aos processos de aprendizagem, podendo criar práticas educacionais eficazes.

As contribuições da neuroeducação para a Educação Infantil, possibilita os *insights* sobre como o cérebro das crianças aprende, memoriza, presta atenção e processa emoções e segundo Meroto *et al.* (2024) tal entendimento é importante para o desenvolvimento de estratégias pelos educadores que estejam alinhadas às necessidades específicas das crianças e aos estágios de desenvolvimento do cérebro infantil, permitindo a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Ao abordar sobre as DA, o estudo enfatiza que a neuroeducação pode proporcionar a compreensão das causas a elas subentendidas, permitindo que os educadores possam identificar métodos de ensino alinhados às necessidades específicas de cada criança, promovendo um ambiente educacional inclusivo, visto que, há variações significativas nas DA entre os indivíduos (Meroto *et al.*, 2024). Os pesquisadores, em suas conclusões do artigo, pontuam a importância do envolvimento dos pais e a possibilidade da extensão dos princípios da neuroeducação para o ambiente familiar pois, ao compreenderem as estratégias baseadas em neurociências utilizadas no ambiente escolar, podem reforçar o apoio ao aprendizado de seus filhos em casa, conciliando os dois ambientes.

Pradegan e Pilla (2025) apresentam uma pesquisa qualitativa, que explora a percepção de 5 professoras da Educação Infantil sobre as necessidades básicas emocionais das crianças dessa etapa de ensino. Por meio de entrevistas semiestruturadas online e análise de conteúdo de Bardin, a pesquisa identificou as seguintes categorias principais:

- Conceito de necessidades emocionais básicas: definidas pelas professoras como afeto e acolhimento, enfatizando a importância de serem afetivas, acolhedoras e respeitadas, além da necessidade do vínculo seguro, amor, cuidado, empatia, estabilidade e segurança, cruciais especialmente nas primeiras fases da vida. Para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia da criança, a afetividade contribui para o processo educativo e consequentemente, proporcionando segurança ao explorar o mundo;
- Necessidades emocionais básicas no contexto escolar: relatadas por meio da observação das professoras em relação ao comportamento da criança no dia a dia, expressadas por meio do choro, raiva, alegria e tristeza. Destacam a importância de conhecer a criança, entendendo suas emoções e consequentemente como elas se manifestam, visto que são fundamentais para a aprendizagem;
- Estratégias para construir vínculos com os estudantes: por meio da utilização do lúdico (jogos e brincadeiras), a presença da professora no dia a dia e a segurança, importante para a construção de vínculos. Uma estratégia apontada é o colocar-se no nível da criança sentando-se no chão, brincando juntos e conversando. De acordo com a pesquisa, tais atitudes promovem segurança e motivação melhorando o desempenho escolar e o professor como um mediador importante na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento infantil, destacando a ludicidade como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais;
- Dificuldades em lidar com as necessidades socioemocionais das crianças, relatadas pelas professoras pela incapacidade de identificar e lidar com tais necessidades, em especial quando as crianças

demonstram irritabilidade repentina ou falta de afeto, explicando que o manejo diante tais situações requerem paciência e confiança, transmitindo segurança para que a criança expresse suas emoções. As professoras também pontuam que a falta de afetividade ou a superproteção da família podem gerar dificuldades na formação de novos vínculos.

A pesquisa concluiu que o papel do professor não está limitado apenas à transmissão de informações, pois influencia diretamente o desenvolvimento emocional da criança e suas futuras relações, considerando os vínculos afetivos estabelecidos na infância.

Em sua dissertação de mestrado, Lucena (2016) investigou a relação entre o fenômeno crescente da medicalização e as DA em crianças da Educação Infantil, caracterizando-se como um estudo de investigação teórica, analítica e empírica para a discussão do desenvolvimento da atenção voluntária em crianças de 0 a 6 anos por meio da utilização da Psicologia Histórico Cultural.

Lucena (2016) utilizou uma abordagem teórica e metodológica dentro da Psicologia que se concentra na compreensão do desenvolvimento humano e do funcionamento psicológico a partir de um contexto cultural e histórico. Disseminada pelos trabalhos de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, contrapõe-se a visões que focalizam aspectos biológicos ou individuais do desenvolvimento.

A dissertação aborda a medicalização da infância e DA com o aumento do número de diagnósticos relacionados aos distúrbios de aprendizagem e ao uso crescente de psicotrópicos em crianças, além do questionamento das perspectivas em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), diagnosticado frequentemente na Educação Infantil, juntamente com a prescrição de medicamentos sem que haja a comprovação da eficácia ou segurança para a referida faixa etária e o diagnóstico específico (Lucena, 2016).

A pesquisadora sintetiza o desenvolvimento da atenção como uma função psicológica a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende a atenção voluntária e o autocontrole do comportamento como formas não-naturais do psiquismo humano, que são desenvolvidas a partir da vida em sociedade e mediadas por fatores sociais e culturais, em que o desenvolvimento não é visto como um processo de maturação biológica desligado das interações sociais com adultos. A pesquisadora

argumenta que a carência da apropriação da atenção voluntária pode ser ocasionada pelas falhas no desenvolvimento desses processos não-naturais, não se tratando de uma patologia orgânica.

A pesquisadora argumenta que as DA podem estar relacionadas a práticas pedagógicas inadequadas e propõe atividades pedagógicas sistematizadas para a Educação Infantil, baseadas na Psicologia Histórico-Cultural, visando o desenvolvimento do psiquismo, em especial da atenção voluntária e do autocontrole, podendo oferecer direcionamentos aos professores. Segundo Lucena (2016) a organização do ensino é vista como o motor do desenvolvimento, permitindo a atuação do professor como mediador que apresenta à criança os instrumentos e signos culturais (especialmente a linguagem) de forma intencional e sistemática. Isso proporciona à criança a construção do conhecimento e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e socioemocionais. Ou seja, a falta de organização do ensino pode não permitir que as crianças tenham as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Na dissertação de mestrado de Ferreira (2023), ela explorou suas experiências como Professora Articuladora em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A pesquisadora utilizou em seu trabalho a abordagem fenomenológica e traça um paralelo alegórico com “A Divina Comédia” de Dante Alighieri para estruturar a reflexão sobre a jornada e o papel da professora, registrando, examinando e identificando práticas pedagógicas que promovam a boa convivência, assegurando os direitos inalienáveis das crianças sob sua responsabilidade.

A pesquisa reitera a importância da Educação Infantil que é a base para todo o desenvolvimento humano e educacional e enfatiza a correlação entre o cuidar e o educar que aponta para a relevância de uma formação de qualidade para todos os profissionais envolvidos. Ferreira (2023) detalhou as atribuições de uma Professora Articuladora, que englobam a mediação do currículo, assessoria do Projeto Político Pedagógico (PPP), a oferta de formação continuada a outros professores e a organização de centros de estudo e conselhos de classe. Pontua seu papel fundamental para a promoção das potencialidades das crianças garantindo que o ambiente escolar seja um local de pertencimento e autoria infantil, envolvendo também a articulação com as famílias para a desestruturação do assistencialismo revelando que o educar e o cuidar são indissociáveis.

Ferreira (2023) aponta os desafios e a realidade do contexto escolar, dentre eles a escassez de tempo para o planejamento, alto número de estudantes por sala, a burocracia das demandas e a necessidade da desconstrução dos preconceitos no ambiente escolar. Destaca também a importância da formação continuada dos professores para que haja um olhar afetivo para a autonomia e as produções das crianças. O estudo revela a busca interna da pesquisadora e seus questionamentos sobre o que é ser professora e uma Professora Articuladora, com o reconhecimento dos erros e responsabilidades no processo educativo, focando nos parceiros e orientações recebidos ao longo de sua jornada, em que a relação entre mestre-discípulo permite a busca por conhecimento e autoexame. Memórias da infância da autora são resgatadas para a discussão do processo histórico da Educação Infantil, apontando a relevância do brincar e das interações para o pleno desenvolvimento das crianças, utilizando a amarelinha como brincadeira para uma metáfora do desenvolvimento de habilidades físicas, sociais, cognitivas e éticas.

Detalhando a metodologia fenomenológica que desponta de suas vivências e inquietações, Ferreira (2023) entende o método como um “labirinto” ou uma “teia de aranha” que é revelada no percurso, centralizando a reflexão sobre o “ser-aí” (ser existente) e o “fazer-pensar” (pensamento crítico e reflexivo sobre o seu próprio fazer e o contexto em que se insere) em que são abordados as experiências e o papel da profissional.

A presente revisão de escopo mapeou temas interligados e importantes para a compreensão das DA e práticas pedagógicas na Educação Infantil. De forma geral, a análise das publicações possibilitou a identificação de uma complexidade, na qual as DA não são vistas como um problema isolado, mas sim como resultado da interação de diversos fatores. Isso desmistifica as DA como falhas individuais da criança e redireciona o foco para a responsabilidade do sistema educacional, das práticas pedagógicas e da construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, por meio de uma avaliação contínua e formativa, da personalização da aprendizagem e da colaboração entre família e escola.

A revisão de escopo realizada, apresenta a conexão com o objetivo da pesquisa transcendendo a mera descrição de problemas. Os autores mapeados fornecem arcabouço para a necessidade de mudança no “como fazer”, mostrando que a intervenção não resume-se a uma única técnica, mas sim a uma postura pedagógica crítica e intencional. É possível criar um modelo de planejamento de rotinas

pedagógicas reflexivas, detalhando como o professor pode transformar uma atividade repetitiva em uma oportunidade de aprendizado significativa, como citado por Iijima e Szymanski (2015).

A elaboração de um repertório de atividades lúdicas categorizando jogos e brincadeiras que visam superar dificuldades específicas na pré-alfabetização, como sugerido por Alves e Teixeira (2020) e Pradegan e Pilla (2025), demonstram como cada uma delas pode contribuir para o desenvolvimento.

Outra possibilidade apontada é o desenvolvimento de um guia prático para observação e intervenção diária, baseados nos achados de Silva, Oliveira e Hummel (2021) e Alves e Teixeira (2020), sugerindo ao professor como identificar sinais de DA e como realizar intervenções rápidas e adaptadas ao cotidiano da sala de aula.

Finalizando, é possível propor a realização da formação continuada, utilizando os princípios da neuroeducação apresentados por Meroto *et al*, (2024) e da Psicologia Histórico-Cultural, para que o professor entenda a teoria por trás da prática e não apenas a reproduz (Lucena, 2016).

A referida pesquisa pretende permitir que a compreensão dos educadores de que as DA na Educação Infantil, são um chamado à reflexão e à inovação pedagógica, e não um fardo a ser transferido e rotulado na criança. Para compreender como as normativas influenciaram e foram ressignificadas para as práticas pedagógicas realizadas na pesquisa, na seção a seguir são apresentadas as principais leis e diretrizes que regem a educação brasileira e que são relevantes para os temas abordados com o intuito de apresentar o arcabouço legal que moldou o referido campo de atuação. É importante ressaltar que não foram encontradas teses de doutorado sobre os assuntos buscados nas bases de dados, ratificando a necessidade da ampliação de pesquisas robustas e até mesmo longitudinais com temáticas nesta importante área da Educação.

A seguir, são apresentados apontamentos sobre a pré-alfabetização e a importância de práticas pedagógicas que contribuem para o início do processo de preparação para a alfabetização, por meio da aprendizagem das habilidades precursoras que devem ser iniciadas ainda na Educação Infantil, destacando suas implicações para a aprendizagem.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MECANISMOS PRECURSORES DA ALFABETIZAÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como responsabilidade primordial conhecer, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos (Brasil, 1996). Esses três elementos em conjunto promovem o desenvolvimento da criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social. Para isso, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), o currículo e as práticas docentes devem estar pautados em diretrizes que respeitem a identidade e as necessidades das crianças.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nesta etapa de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009) são as interações e as brincadeiras e a psicomotricidade (corpo e movimento).

1 – Eixos estruturantes (DCNEI): Interações e Brincadeiras

Interações: A escola tem a responsabilidade de promover um ambiente de interatividade e autonomia intelectual, onde a aprendizagem ocorra por meio da troca entre pares (crianças) e entre crianças e adultos, valorizando as experiências cotidianas e culturais das crianças como sujeitos históricos.

Brincadeiras (ludicidade): Reconhecido como uma linguagem fundamental, o brincar deve ser usado pelo pedagogo pois, o lúdico e as atividades recreativas estimulam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A Brinquedoteca deve ser utilizada como espaço estratégico para fortalecer a articulação entre teoria e prática, pois permite às crianças vivenciar diferentes manifestações da cultura por meio de jogos e oficinas.

2 - Psicomotricidade: Corpo e Movimento

Desenvolvimento motor: O educador deve realizar o estudo e a análise das diferentes linguagens corporais, tratando-as como recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento motor e físico.

Expressão corporal: As práticas devem envolver artes plásticas, música e dança, integrando a expressão corporal como uma forma da criança comunicar-se e situar-se no mundo, constituindo-se como cidadão.

O profissional de Educação Infantil de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009) em suas práticas pedagógicas deve responsabilizar-se por:

Planejar e avaliar: Elaborando planejamentos didáticos que considerem as especificidades da faixa etária e as condições para a produção das culturas infantis.

Inclusão: A garantia de práticas inclusivas, respeitando a diversidade étnico-racial, de gênero e as necessidades específicas, assegurando o acesso ao desenvolvimento integral a todas as crianças.

Vínculo com a comunidade: Promover relações de cooperação entre a instituição educativa, as famílias e a comunidade, criando uma rede de apoio ao desenvolvimento da criança. A partir do panorama apresentado na análise anterior, observa-se forte ênfase no desenvolvimento de competências preditoras, dentre elas, a Consciência Fonológica que é apresentada a seguir.

Já a BNCC (Brasil, 2017), que surge a partir da DCNEI (Brasil, 2009), trabalha os cinco Campos de Experiência que são: 1- o eu, o outro e o nós; 2- corpo, gestos e movimentos; 3- traços, sons, cores e formas; 4- escuta, fala, pensamento e imaginação e 5- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses Campos de Experiências serão melhor apresentados posteriormente.

5.1 O início da consciência fonológica e o seu desenvolvimento em crianças

Diante do exposto, a Educação Infantil deve ser um espaço de mediação convertendo a teoria pedagógica em ações práticas, respeitando o tempo e a maneira de aprender da criança, tendo como ferramentas centrais de ensino o corpo, o movimento e a ludicidade.

Brites e Almeida (2021), exemplificam que a utilização da EBE, é uma abordagem que tem por objetivo a otimização de tomadas de decisões, empregando pesquisas cautelosas e dirigidas que têm seus resultados implementados rapidamente, sendo assim benéficos para a atuação dos médicos. Portanto, na área da Educação, a incorporação de novos conhecimentos no ambiente escolar também poderá auxiliar o professor em suas práticas e vivências pois, quando o professor combina sua experiência com instrução explícita, práticas e programas apoiados por

pesquisas, as chances do desenvolvimento da aprendizagem do estudante são reais, pois houve foco nos dois aspectos centrais do processo pedagógico: o ensino e a aprendizagem (Brites; Almeida, 2021).

O desenvolvimento da CF em crianças compreende marcos significativos que moldam a base para a alfabetização por isso, a compreensão da progressão dessa habilidade a partir dos primeiros anos de vida segundo Puliezi e Di Agustini (2024), pode esclarecer para pais, cuidadores, educadores e a quem mais desejar entender a sua importância.

Segundo Puliezi e Di Agustini (2024) logo nos primeiros anos de vida, a sensibilidade auditiva que é o princípio da CF começa a desenvolver-se nas crianças pois, desde bebês há uma variedade de sons ao seu redor aos quais são expostos e essa exposição é fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e da audição.

A capacidade das crianças distinguir sons específicos e a melhora nesse aprimoramento, pode aumentar quando ocorre a promoção de jogos e brincadeiras com ritmo e entonação, contação de histórias, exploração de sons da natureza, rimas e canções são introduzidas em sua rotina, possibilitando que elas possam realizar a discriminação de diferentes sons, auxiliando no desenvolvimento da sensibilidade auditiva (Puliezi; Di Agustini, 2024).

As atividades práticas que envolvem discriminação de sons, exploração de ritmo, timbre, além de experiências sensoriais com a natureza, enriquecem o repertório auditivo das crianças. Ao integrar essas práticas no ambiente educacional e familiar, você pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, preparando esses alunos para um futuro sólido no aprendizado da linguagem escrita (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 53).

De acordo com Puliezi e Di Agustini (2024) na Pré-escola o desenvolvimento da CF acontece à medida que a linguagem oral se desenvolve, as crianças naturalmente passam a discriminar padrões sonoros como rimas e sílabas de maneira indireta e embora identifiquem essas unidades da fala, em geral ainda não possuem a consciência direta sobre a representação dessas unidades. Puliezi e Di Agustini (2024) ainda enfatizam a importância da Educação Infantil que ao introduzir atividades distintas como as já mencionadas, podem contribuir para a promoção de uma reflexão consciente sobre as unidades linguísticas.

Ao incorporar planejadamente brincadeiras e jogos no ambiente educacional infantil, ocorre o impulsionamento da CF com embasamento sólido para o posterior desenvolvimento da leitura e da escrita pois, a ludicidade dessa abordagem tende a despertar o interesse das crianças, respeitando a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem, abrindo caminhos para a construção de aptidões linguísticas fundamentais (Puliezi; Di Agustini, 2024).

Segundo Mello e Sudbrack (2021) a inclusão clara do conceito de CF nas políticas públicas de educação é fundamental para orientar a formação de professores e as práticas pedagógicas, pois o fortalecimento do tema nas políticas e nos currículos, é visto como uma fórmula para enfrentar o histórico fracasso escolar e as desigualdades educacionais.

Diante do exposto, Mello e Sudbrack (2021, p. 2) citam que:

No decorrer do trabalho, destacamos a relevância da estimulação da Consciência Fonológica desde a Educação Infantil, pois é uma habilidade necessária para o desenvolvimento adequado da leitura e escrita. Considerando os índices de dificuldades e desigualdades encontradas no âmbito educacional, torna-se importante verificar as possibilidades de conceitos, como este da Consciência Fonológica, serem amparados pelas políticas públicas educacionais, vindo ao encontro de responder às inquietações frente ao combate à herança histórica do fracasso escolar. Frisamos a necessidade de políticas educacionais mais efetivas.

De acordo Mello e Sudbrack (2021), a BNCC (Brasil, 2017) não utiliza explicitamente a denominação CF, tratando-a de forma infundada, sugere apenas atividades mínimas no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Por ser vista como uma abordagem carente de conteúdo, pode levar professores a usarem as atividades sem compreenderem seus propósitos. O campo de experiência é apresentado da seguinte forma pela BNCC (Brasil, 2017):

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui

ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 42).

A estimulação da CF deve ter início na Educação Infantil como citam Mello e Sudbrack (2021) por meio da ludicidade e da intencionalidade. Apontado como um preditor de sucesso para a aprendizagem da leitura e da escrita, Oliveira e Crispim (2025) apontam que a estimulação da CF na Educação Infantil facilita a compreensão do princípio alfabético e que as práticas pedagógicas devem ser estruturadas com atividades lúdicas, como cantigas de roda e jogos linguísticos que promovam o desenvolvimento dessa habilidade.

Para Maluf (2015) é necessário que as políticas e as práticas de alfabetização do Brasil sejam baseadas em evidências de pesquisa, seguindo o exemplo de países com sucesso na área. A importância da Ciência da Leitura e os métodos de ensino da alfabetização, integram contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências, auxiliando na compreensão de como o cérebro humano aprende a ler em sistemas alfabéticos e quais elementos são necessários para um programa de ensino eficiente. Permitir a representação da fala com um número limitado de símbolos sendo utilizada em línguas como o português, a escrita alfabética é um dos maiores avanços da humanidade. Por não se tratar de um processo natural, Maluf (2015) enfatiza que ler e escrever exige a compreensão do princípio alfabético, ou seja, a correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons).

Maluf (2015) defende que a Ciência da Leitura oferece evidências sobre a importância da instrução fônica e da consciência fonológica e países com os melhores resultados educacionais, como os Estados Unidos (*National Reading Panel*), França (*Observatoire National de la Lecture*) e Portugal (Plano Nacional de Leitura) têm adotado programas em que práticas como a alfabetização baseada na ciência, o ensino explícito e sistemático e a instrução fônica são enfatizadas.

Segundo Oliveira e Crispim (2025) a estimulação sistemática da CF é eficaz na preparação das crianças para a alfabetização, considerada uma das principais preditoras do sucesso na aquisição da leitura e da escrita pois, a habilidade de associar sons às suas representações gráficas, é essencial para a compreensão do princípio alfabético, que é a base das línguas alfabéticas, como citado anteriormente por Maluf (2015). Tal estimulação fortalece não apenas a decodificação de palavras, como também a fluência e a compreensão leitora.

A CF, importante para a alfabetização, envolve a capacidade de perceber e manipular os segmentos da fala, como palavras, sílabas e fonemas. A sondagem antes do início da alfabetização e do letramento, é apontada por Paula (2023) como sendo importante para uma investigação do interesse e da motivação do estudante, bem como, suas hipóteses de escrita e sua maturidade neurológica e socioemocional. Destaca-se aqui a importância da CF e sua aprendizagem que pode ser iniciada por volta dos 3 ou 4 anos na fase da oralidade, antes que a criança esteja preparada para a construção de suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita.

A metáfora de aprender a andar para explicar as etapas da aprendizagem da leitura é utilizada por Morais (2013) como uma representação em que a leitura começa com os primeiros passos quando ocorre a compreensão de que as letras representam sons. Posteriormente, a criança aprende a andar, ou seja, realiza a leitura com mais precisão. Só então ela adquire destreza para correr, ou seja, ler com fluência e conseguir interpretar os textos.

Para o ensino da leitura e da escrita, a instrução explícita faz-se necessária pois, segundo Morais (2013) a aprendizagem da leitura não é um processo natural, fazendo-se imprescindível a compreensão do princípio alfabético, que é o sistema de correspondência entre letra e som. Assim, a decodificação (leitura) de palavras é uma habilidade fundamental segundo e deve ser consolidada antes da exigência da compreensão do texto.

Decodificar e compreender o texto exige recursos cognitivos distintos, habilidades difíceis de coordenar para leitores iniciantes. Contudo, Morais (2013) cita que a experiência permite que a criança armazene representações ortográficas lexicais (vocabulários) na memória, permitindo a identificação automática das palavras, liberando processos mentais para a compreensão do texto.

De acordo com Palhinha e Mota (2019) crianças que frequentam a Educação Infantil apresentam significativo desenvolvimento da CF e do conhecimento das letras e que além de ser uma etapa inicial da educação básica com funções de cuidar e educar, pode oferecer experiências com a leitura e a escrita que as crianças precisam adquirir para que a alfabetização aconteça.

Embora a BNCC (Brasil, 2017) sugira para a Educação Infantil atividades que promovam o desenvolvimento da CF, Oliveira e Crispim (2025) destacam que essas práticas são apresentadas com conteúdo restrito, e sem um tratamento detalhado sobre a língua escrita sendo considerada uma abordagem frágil e limitada o que

contrasta, com currículos de outros países, como Portugal e França, que empregam políticas mais explícitas e sistematizadas para a preparação da alfabetização. Apesar da consciência fonológica ser um preditor importante, ela é uma condição necessária, mas não suficiente. Como aponta a crítica de Oliveira e Crispim (2025), uma abordagem restrita negligencia a natureza discursiva da linguagem. Para evitar currículos limitados, é preciso integrar o desenvolvimento das consciências sintática e semântica, além de garantir que a criança vivencie o letramento como prática social, onde a escrita é vista como um objeto cultural e uma ferramenta de pensamento, e não apenas uma técnica de codificação.

Portugal possui uma abordagem de ensino que também valoriza o lúdico e o desenvolvimento integral, porém, tende a ter uma estruturação clara dos objetivos para a pré-alfabetização, com ênfase na CF (Meira, 2017). Isso implica a intencionalidade nas atividades que promovam a discriminação auditiva, a identificação de rimas e aliterações e a segmentação de palavras e sílabas. Políticas recentes no país, como a Lei nº 22/25, de 4 de março de 2025, estabeleceu a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 3 anos, assegurando que uma parcela maior da população infantil inicie o processo de escolarização com as bases de linguagem oral e pré-alfabética melhor desenvolvidas (Portugal, 2025).

Na França, *École Maternelle* é o termo utilizado para o segmento escolar que corresponde à Educação Infantil no Brasil. Segundo Reis e Moretto (2020) a prioridade é o ensino da língua materna e a alfabetização para crianças a partir dos 4 anos, com foco no trabalho da língua oral (vocabulário) e escrita ao invés do letramento. A professora atua como escriba (“ditado ao adulto”) para as crianças que ainda não sabem ler, questionando a escrita na intenção de chegar à forma correta e convencional. Outras estratégias pedagógicas utilizadas é o trabalho com álbuns e imagens para a sequenciação da história e narração, focando na exploração de unidades da língua, como por exemplo as frases e o uso de gêneros textuais como cartazes, documentários e álbuns para o ensino do vocabulário francês (Reis; Moretto, 2020).

Embora exista uma controvérsia sobre o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, Neves (2018) destaca a importância de pesquisas da Psicologia Cognitiva e das Neurociências pois, o desenvolvimento linguístico e cognitivo nas crianças é fundamental para o futuro do sucesso escolar e as condições

socioeconômicas podem influenciar diferenças no vocabulário, pois ele implica na compreensão de instruções e textos, ao expressar pensamentos e ideias de forma clara, adquirir novas habilidades de leitura e escrita, preparando o estudante para a alfabetização e na assimilação de novos conceitos e conhecimentos em todas as áreas do currículo. Essas diferenças, ao persistirem, podem limitar ou ampliar o avanço educacional.

Para Neves (2018) a fundamentação de práticas pedagógicas em evidências científicas, apontam para o uso de estratégias de ensino e conteúdos baseados em pesquisas rigorosas, e não em opiniões, crenças ou ideologias. As crianças não terão o processo de alfabetização finalizado na Educação Infantil, porém, a introdução de práticas que podem facilitar a alfabetização é fundamental pois, crianças de 4 e 5 anos já possuem condições de aprender, por exemplo, os nomes, formas e sons das letras, garantindo que todas elas adquiram conhecimentos e habilidades que as coloquem em condições de igualdade, o que será crucial para o sucesso em uma posterior alfabetização.

Padrões individuais de inteligência natural demonstram que as pessoas pensam e aprendem de maneira diferente e, segundo Silva (2020) a mente usa esses padrões para se concentrar, criar e aprender. O processo de informações, de acordo com Silva (2020) é fortalecido por meio da ativação da região das emoções e a formação de memória é efetivada quando uma nova informação é associada a um conhecimento prévio, revelando que as ativações de circuitos ou redes neurais ocorrem geralmente por associações e não por memorização sem reflexão.

Tendo a motivação como um pré-requisito para o aprendizado, devido a um sistema dedicado à motivação e recompensa no cérebro, o professor ao criar um ambiente desafiador de participação efetiva do estudante, pode provocar o aumento das conexões cerebrais, permitindo ao sistema nervoso central, processar aquela informação a que está atento. Assim, para que ocorra a plasticidade cerebral, permitindo que o cérebro possa modificar-se e organizar-se continuamente de acordo com os estímulos recebidos ao longo de toda vida, é necessário que ocorra uma variedade de estímulos, sendo eles visuais, auditivos, motores ou emocionais para que haja uma maior ativação neural e a aprendizagem de fato aconteça (Silva, 2020).

Para além das questões cognitivas, o investimento em habilidades que possam contribuir para a aprendizagem da leitura escrita na Educação Infantil, trata do reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, com capacidade para produzir

sentido, comunicando ideias e interagindo com o mundo de maneira diversa e criativa. Contudo, é preciso também investir em práticas educativas que respeitem o tempo da infância, por meio da valorização da brincadeira, do protagonismo infantil e da experimentação, que fundamentam a integralidade do desenvolvimento infantil visto que, a alfabetização não é responsabilidade da Educação Infantil.

5.2 Práticas pedagógicas e consciência fonológica: um diálogo com a teoria

A partir da literatura analisada, a pesquisadora organizou planejamentos pedagógicos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica; a seguir, descreve a trajetória das intervenções realizadas, articulando a intencionalidade do planejamento com os resultados observados e a fundamentação que sustenta cada prática no contexto da educação inclusiva.

5.2.1 Consciência fonêmica e fonovisuoarticulatória

No início das sessões, o planejamento focou na apresentação das vogais por meio do Método das Boquinhas. Foram utilizados *cards* contendo a letra e a imagem da posição da boca em que a prática consistia em estimular a criança a realizar a leitura labial e a reprodução motora do som, integrando audição, visão e motricidade orofacial, cujo foco é a atuação sobre os músculos da face (lábios, língua, bochecha e mandíbula). Com aplicação dessa atividade, observou-se que a criança que antes apresentava hesitação ao identificar sons isolados, passou a utilizar a pista visual da boca para apoiar o fonema. Esse suporte multissensorial permitiu que posteriormente, a criança realizasse com autonomia, a junção das vogais para formar encontros vocálicos como “AU” e “OI”. Esta evolução valida a importância da Consciência Fonológica. Segundo Jardini (2018), ao ver a “boquinha”, a criança concretiza um som que é abstrato. No âmbito das políticas, essa prática cumpriu a remediação pedagógica prevista na LDBEN (Brasil, 1996), pois ofereceu um caminho alternativo e acessível para a aprendizagem da criança.

5.2.2 Desenvolvimento da consciência de rimas

O planejamento previu a transição do estímulo puramente auditivo para o visual e escrito. Para isso, a pesquisadora aplicou para a criança atividades lúdicas como o “Jogo da memória das rimas” e a dinâmica “Ache o intruso”, na qual a criança deveria nomear as figuras e identificar qual delas não possuía o mesmo som final. Evoluiu-se para a atividade “Os bichos e suas manias”, em que a criança completava as lacunas com os nomes das figuras que rimam, visualizando a semelhança na grafia das terminações das palavras, por meio dessas atividades, a pesquisadora observou que a criança desenvolveu a habilidade de não apenas identificar rimas prontas, mas também de perceber palavras ocultas dentro de outras palavras, por exemplo, a palavra “linha” dentro da palavra “galinha”. Outra observação feita pela pesquisadora foi a criança demonstrar maior agilidade na nomeação oral e demonstrar satisfação em descobrir as combinações sonoras, superando a barreira da desmotivação inicial para a realização das atividades. A habilidade de rima é um dos marcos fundamentais da Consciência Fonológica na Educação Infantil e segundo Neves (2018) práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas como o trabalho com essa habilidade, podem colaborar para a compreensão da estrutura fonológica da fala. Neste contexto inclusivo, essa prática proporcionou à criança a remoção de barreiras de abstração, transformando o aprendizado em algo concreto e previsível a ela.

5.2.3 Percepção de aliteração (som inicial da fala)

O foco foi a percepção do fonema inicial da palavra. Para isso, foi planejada a atividade de montagem das palavras “BALA” e “BIGODE” utilizando como recurso as letras móveis aliada a classificação de figuras. A criança era incentivada a pronunciar as palavras enfatizando o som da primeira letra e a agrupar imagens que comesçassem com o mesmo fonema. O uso do material concreto (letras móveis) permitiu que a criança percebesse a estabilidade da letra inicial, conseguindo realizar a associação fonema-grafema com mais segurança, identificando que, embora as palavras fossem diferentes, o ponto de articulação e o som inicial eram idênticos, no caso, o som /b/. A aliteração é um preditor do sucesso da alfabetização formal. De acordo com os objetivos da BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, rima e aliteração são competências que preparam a criança para a leitura. Ao utilizar o

método fônico e multissensorial, a prática permitiu à criança o acesso a múltiplas formas de entrada de informação como visual, auditiva e tátil.

A análise das práticas pedagógicas realizadas pela pesquisadora ao longo das sessões revelou que o enfrentamento das barreiras de aprendizagem na Educação Infantil não acontece por acaso, mas com intencionalidade educativa. Ao assumir o papel de professora-pesquisadora, foi possível observar que a mediação constante foi o elemento que permitiu à criança transitar de um estado de confusão fonológica para um de percepção consciente dos sons.

O planejamento das atividades foi estruturado para oferecer à criança múltiplos canais de entrada para o conhecimento. Com a variação dos recursos utilizados, a prática não se limitou à transmissão de conteúdo, mas à criação de um ambiente de remediação pedagógica. As intervenções planejadas permitiram a participação ativa da criança, e o erro não era utilizado como punição, mas como um indicador de onde a mediação deveria ser intensificada.

O resultado das intervenções foi a conquista da autonomia da criança que no início era dependente de comandos e ao final das sessões, já buscava por pistas visuais como os *cards* das Boquinhas para resolver desafios de escrita. A pesquisadora descreve clara evolução na autoestima da criança ao sentir-se capaz de decifrar os sons, aumentando seu interesse pelas atividades e reduzindo seu comportamento de recusa para fazê-las, o que era comum nas primeiras sessões. Assim, a análise aponta que, quando o professor adapta o método à criança e não o contrário, as barreiras na aprendizagem deixam de ser intransponíveis, passando a ser desafios superáveis por meio da educação baseada em evidências.

A seguir, é apresentada a sistematização dos dados das práticas pedagógicas utilizadas, detalhando como o planejamento pedagógico e a mediação docente atuaram como facilitadores do conhecimento. Serão apontadas estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidades precursoras, bem como a relevância da afetividade e da motivação, elementos que aliados à teoria, transformam o ambiente de ensino em um espaço de acolhimento e evolução para a criança.

6 APRESENTAÇÃO SISTEMATIZADA DOS DADOS

A sondagem inicial teve como objetivo mapear os conhecimentos prévios e as habilidades da criança antes do início das atividades planejadas. Os avanços foram classificados de forma coerente, integrando o desenvolvimento das habilidades indispensáveis, ou seja, precursoras da alfabetização. Os dados sobre a evolução da criança a partir da sondagem inicial e das observações ao longo das intervenções pedagógicas estão detalhadas nos quadros abaixo. O Quadro 5 traz observações sobre a sondagem inicial e o desempenho final. Já o Quadro 6, apresenta as categorias de avanços observados.

Quadro 5 - Sondagem inicial e desempenho final

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	SONDAGEM INICIAL	DESEMPENHO NA ETAPA FINAL
IDENTIFICAÇÃO DE CORES E FORMAS	Ponto de partida para percepção e memória visual.	Consolidação da percepção visual e nomeação de formas.
ESCRITA DO NOME	Identificação e escrita do próprio nome	Domínio da escrita e separação de vogais/consoantes para montagem do nome.
CONHECIMENTO ALFABÉTICO	Diferenciação inicial entre letras e números.	Aquisição do conhecimento das letras e do princípio alfabético
LEITURA E ESCRITA	Dificuldade em decodificar; desmotivação escolar	Leitura de palavras com sílabas simples e autonomia na formação de nomes de figuras.

Fonte: A autora.

Quadro 6 - Categorias de avanços observados

CATEGORIA DE AVANÇO	DESCRIÇÃO DA EVOLUÇÃO IDENTIFICADA NA PESQUISA
COGNITIVOS	Evolução na CF, permitindo reconhecer e manipular os sons da fala. Compreensão da correspondência entre grafemas e fonemas (relação letra/som).
MOTORES	Desenvolvimento das habilidades motoras finas, evidenciado em atividades de recorte, colagem e treino de habilidade manual como a pega correta do lápis.

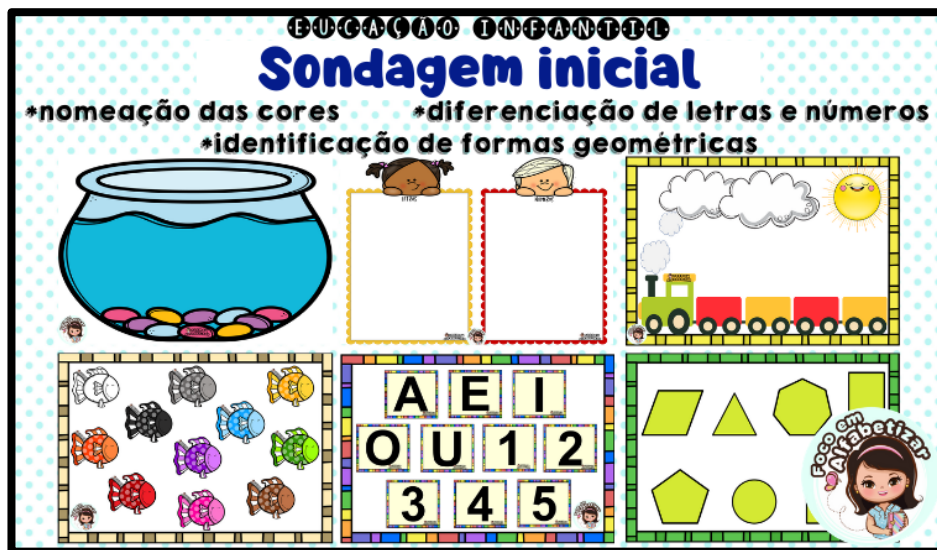
AFETIVOS SOCIOEMOCIONAIS	Melhora significativa na autoestima e autonomia. A criança passou a sentir-se segura e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.
LINGUÍSTICOS	Ampliação do vocabulário e melhora na compreensão oral. Capacidade de identificar padrões e regras na escrita por meio de jogos e atividades contextualizadas.

Fonte: A autora.

A seguir, são apresentadas fotos de recursos que foram utilizados para a aplicação das atividades com uma síntese de seus objetivos.

A sondagem inicial como ferramenta de gestão pedagógica configura um instrumento de diagnóstico formativo, cujo objetivo não foi o de rotular a criança, mas de mapear o ponto de partida para a personalização do ensino, ou seja, a sondagem não foi um fim em si mesma, mas o alicerce para uma prática docente intencional.

Figura 4 - Sondagem inicial



Fonte: A autora.

As letras móveis que no campo pedagógico, seu uso funciona sob a ótica da memória e do aprendizado concreto, indo além da simples descrição do objeto pois, podem transformar o erro em uma unidade manipulável, permitindo que a criança reorganize o pensamento em tempo real, o que é a essência da remediação.

6.1 Planejamento pedagógico e mediação

O planejamento pedagógico e a mediação docente constituem o cerne de uma prática educativa que visa superar as barreiras que dificultam a aprendizagem com o objetivo da promoção da inclusão na Educação Infantil ao abandonar modelos padronizados, tornando-se um processo reflexivo e centrado na criança (Marques, 2020). Para isso, é necessário que o trabalho pedagógico dependa de um olhar individualizado reconhecendo as particularidades de cada criança.

A intencionalidade pedagógica por meio da mediação docente (Feuerstein, 1990) proporcionou a participação ativa e a autonomia da criança (Schlünzen *et al.* 2020). A inclusão por meio de um planejamento flexível assegurou a ela independentemente de suas condições, o sentir-se acolhida e capaz de aprender. Tais ações revelam-se como diferencial entre uma rotina mecanizada e um ambiente que potencializa a aprendizagem (Iijima; Szymanski, 2015). A fusão dessas duas ações possibilita que a escola não seja apenas um local de permanência física, mas um espaço de acessibilidade intelectual e social, em que as diferenças são valorizadas como parte da construção de uma sociedade mais justa.

Na prática, essa mediação traduz-se em estratégias como o uso de materiais manipuláveis (letras móveis e cards visuais) que permitem à criança construir o conhecimento de forma concreta. Além disso, o professor atua ao nível da criança, utilizando a ludicidade e o vínculo afetivo para transformar o erro em uma etapa natural do aprendizado, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de autoria e pertencimento.

As intervenções pedagógicas direcionadas basearam-se na abordagem CCS, tendo a mediação docente priorizada pela pesquisadora para transformar o erro em uma oportunidade de aprendizagem, removendo o peso da estigmatização, utilizando pistas visuais como os cards das Boquinhass e materiais manipuláveis como as letras móveis para que a criança pudesse construir seu conhecimento de forma autônoma. Essas ações visaram o desenvolvimento de habilidades precursoras, como a consciência fonológica e a motricidade, sempre ancoradas em um vínculo afetivo que permitiu à criança passar de um estado de recusa para um engajamento ativo e autoral. Ou seja, um ambiente de apoio procurando evitar a rotulação da criança para que ocorresse a superação das barreiras existentes na aprendizagem (Lucena, 2016).

6.2 Desenvolvimento de habilidades precursoras da alfabetização

Para a construção das bases necessárias para o ensino formal da leitura e da escrita, é fundamental que ocorra o desenvolvimento das habilidades precursoras da alfabetização na Educação Infantil (Brasil, 2017). No âmbito da psicomotricidade, as atividades práticas de coordenação motora fina, como uso de conta-gotas, alinhavo e recorte, proporcionaram à criança uma base sólida para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, como por exemplo, a pega correta do lápis.

A CF principal preditora para um posterior sucesso na alfabetização (Mello; Sudbrack, 2021) permitiu à criança a compreensão da estrutura sonora da língua que, por meio da estimulação sistemática, proporcionando avanços nas sub-habilidades relacionadas à rima, aliteração, consciência lexical e silábica e o princípio alfabético.

No eixo da linguagem, a prática pedagógica baseou-se na abordagem CCS, utilizando temas de interesse da criança, como os animais, para servir de motor à aprendizagem. Um exemplo prático foi a pesquisa guiada em enciclopédias digitais, onde a mediação docente transformou a curiosidade espontânea em um processo de investigação e ampliação de vocabulário, pois a utilização dos temas de interesse da criança, como a pesquisa guiada sobre animais, proporcionou a expansão do vocabulário e a melhora da compreensão oral, como citado por (Meira, 2017). Complementarmente, a utilização do recurso 'Monte o Cenário' permitiu que a criança deixasse de ser apenas ouvinte para tornar-se autora da história. Essa intervenção prática possibilitou que ela manipulasse personagens e decidisse o curso da narrativa, promovendo a vivência da conquista e a segurança emocional necessárias para a superação de barreiras na aprendizagem.

6.3 Afetividade e motivação como fatores de aprendizagem

O vínculo afetivo serviu como base para a exploração. Caracterizado pelo afeto, acolhimento e empatia, tornou-se essencial para a construção de um ambiente de segurança que, segundo Pradegan e Pilla (2025), permite à criança explorar o mundo e enfrentar o novo. A autoestima proporcionou um ciclo positivo de confiança com a intervenção pedagógica focando o elogio pelo esforço empregado pela criança na realização das atividades e não somente no resultado. A estratégia central foi a substituição do elogio ao final do processo pelo elogio ao processo e ao esforço

empregado. Na prática, isso foi realizado através de *feedbacks* descritivos durante as atividades com materiais manipuláveis. Ao destacar a persistência e as estratégias que a criança utilizava para superar pequenos desafios, a mediação promoveu o sentimento de competência. Essa intervenção evitou que o erro fosse visto como fracasso, transformando-o em um degrau para a aprendizagem e fortalecendo a autoestima necessária para que a criança se percebesse como produtora de conhecimento, e não apenas como alguém que não conseguia. A vivência de pequenas conquistas alimentou sua confiança para o enfrentamento de desafios mais complexos.

O avanço cognitivo evidencia-se pela confirmação das neurociências e da psicologia cognitiva de que o cérebro aprende melhor quando há engajamento emocional (Meroto *et al.*, 2024). Novas informações foram associadas ao conhecimento prévio e ao contexto emocionalmente relevante da criança, proporcionando motivação para a aprendizagem.

6.4 A relação entre a experiência e teoria

A relação entre práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos nesta pesquisa é evidenciada por meio da verificação interligada entre os registros de campo e os autores que fundamentam a inclusão e os mecanismos precursores da alfabetização. Abaixo, é apresentado por eixo, a articulação das evidências observadas:

6.4.1 Mediação e modificabilidade cognitiva

A experiência registrada no Diário de bordo durante os atendimentos individualizados demonstrou que a atuação da professora como mediadora foi relevante para que a criança pudesse superar a desmotivação inicial. A utilização de materiais estruturados e intencionais como as letras móveis, a prática confirmou a premissa de Feuerstein (1990) de que é possível desenvolver o potencial cognitivo independentemente das dificuldades prévias. As evidências coletadas ao longo das sessões de intervenção mostram que, por meio da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), a criança passou a processar informações de maneira eficiente comprovando que a inteligência não é estática e que todos podem aprender.

6.4.2 A autonomia alinhada à abordagem CCS

A criança na busca por sua autonomia, que foi documentada em atividades como a pesquisa guiada sobre animais e a criação de finais alternativos para histórias, em que ela deixou de ser apenas mero receptor para protagonizar, demonstrando a transição da prática personalizada para a autonomia individual, encontrando respaldo na abordagem CCS (Schlünzen *et al.*, 2020), valorizando o erro como parte do processo e a participação ativa na construção do conhecimento.

O registro das atividades no diário de bordo revelou que a criança, ao sentir-se segura e capaz de tomar decisões que envolvem a sua aprendizagem, valida o conceito de que a autonomia permite a ela formular hipóteses e resolver conflitos de forma independente.

6.4.3 A Educação Baseada em Evidências (EBE)

Para evitar práticas pautadas em “achismos”, a referida pesquisa ancorou-se na EBE. Ao utilizar a sondagem inicial como primeira análise para um planejamento pensado para atender as necessidades da criança, as evidências observadas em seus avanços e na aquisição das habilidades da CF demonstraram a importância da instrução explícita e do método fônico. Segundo Brites e Almeida (2021), a EBE preconiza que o professor deve combinar sua prática com programas apoiados por pesquisas científicas. Na pesquisa, isso foi materializado pela estimulação sistemática da CF, reconhecida pela ciência como o principal preditor de sucesso na alfabetização.

7 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, estão descritas as experiências vivenciadas no desenvolvimento das atividades relacionadas à pré-alfabetização, detalhando as abordagens e os métodos utilizados no trabalho pedagógico com uma criança que a escola a consideraram com dificuldades de aprendizagem. Com vistas a uma abordagem educativa que busca ir além dos modelos tradicionais de ensino para superar as barreiras enfrentadas pela criança, foram propostas abordagens para além das práticas tradicionais de ensino, incorporando estratégias, recursos e materiais específicos com foco em atender às necessidades individuais do estudante, visando promover melhora na aprendizagem e conseqüentemente para a inclusão.

Foram desenvolvidas atividades com intencionalidade pedagógica, em que o aprendizado da criança pudesse ser potencializado, aumentando seu engajamento, visando o seu desenvolvimento. O passo a passo das atividades e os registros para as observações foram documentados, bem como serão apresentadas as reflexões sobre os resultados obtidos e a análise durante as aulas e da atuação da pesquisadora diante das práticas pedagógicas aplicadas.

As atividades primárias, ou seja, que trabalham as competências básicas que sustentam a aprendizagem e enfatizam o desenvolvimento das chamadas habilidades iniciais de leitura e escrita e são consideradas precursoras da alfabetização formal, quando avaliadas em conjunto com a CF no final da Educação Infantil, podem fornecer indicativos para identificar crianças com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita no Ensino Fundamental (León *et al.*, 2019).

Analisando sua prática à luz de León et al. (2019), a pesquisadora ao atuar sobre as habilidades iniciais relacionadas à CF iniciou a sua ação com um olhar atento sobre o processo de aprendizagem da criança. Na trajetória autobiográfica, no decorrer desta pesquisa em tela, a pesquisadora percebeu que essa etapa da Educação Infantil funciona como um “termômetro” pois as barreiras ou as facilidades demonstradas pela criança durante a realização das atividades foram sinais para que ocorresse constantemente um ajuste em seu fazer pedagógico, antecipando intervenções que, de outra forma, poderiam ocorrer tardiamente somente no Ensino Fundamental.

Diante do exposto, é relevante para o trabalho do professor conhecer e compreender que as funções psicomotoras são importantes para o desenvolvimento

humano, especialmente para o progresso infantil. Por isso, segundo Souza (2022, p. 302):

Apontou-se, também, que a psicomotricidade é vista como uma ciência que é responsável por transformar o corpo em um “instrumento” de relação, sendo uma função complexa que integra e combina habilidades motoras e elementos mentais capazes de determinar o comportamento individual do indivíduo, incluindo a participação de vários processos mentais, e a garantia da execução adequada de respostas a várias situações e estímulos.

Assim, a psicomotricidade na Educação Infantil é um pilar essencial que sustenta todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, garantindo que o corpo seja, de fato, um instrumento de relação com o mundo e com o conhecimento.

Antes da seleção das atividades que seriam aplicadas, foi realizada uma atividade de sondagem inicial para a verificação das habilidades já adquiridas. Posteriormente, a DCNEI (Brasil, 2009) foi a norteadora da escolha das atividades selecionadas pois, por se tratar da Educação Infantil, era importante adequar as atividades com o que era esperado para esse período da escolarização.

Na Educação Infantil, os eixos estruturantes das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças são as interações e a brincadeira (Brasil, 2017). Tais eixos asseguram a elas os direitos de conviver, participar, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Por isso, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências que são os eixos organizadores do currículo: "O Eu, o Outro e o Nós", "Corpo, Gestos e Movimentos", "Traços, Sons, Cores e Formas", "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações". Sua composição curricular acolhe as situações e as experiências concretas do cotidiano das crianças e seus saberes, enredando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017).

Visando o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões, nutrindo e estimulando o seu crescimento em suas múltiplas facetas, sejam elas físicas, motora, cognitiva, linguística, social, emocional e criativa, de maneira integrada e planejada, foram elaboradas atividades com interações, brincadeiras e experiências variadas, conforme referência a BNCC (Brasil, 2017). Assim, com o objetivo trabalhar habilidades iniciais da leitura e da escrita, os campos de experiência explorados por

meio das atividades aplicadas foram, de acordo com a BNCC, os seguintes: traços, sons, cores, formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As atividades referenciadas aos campos de experiência da BNCC incluíram, de forma prática: no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, o reconto da história do “João e o pé de feijão” com a criação de desfechos autorais e pesquisas guiadas sobre temas de interesse; no campo Traços, sons, cores e formas, a utilização do método das Boquinhas e o manuseio de letras móveis e texturas para o desenvolvimento da consciência fonológica e motricidade e em Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, a pintura das estrelas que representavam a quantidade de palavras existentes nas frases, permitiu à criança compreender estruturas lógicas e relações da consciência de palavras de maneira lúdica.

A flexibilização do planejamento curricular e o foco da BNCC (Brasil, 2017) na promoção das habilidades, viabilizou a adaptação das atividades por meio da variação de materiais como o uso de jogos (jogos de sílabas ou formação de palavras), recursos visuais (cards, imagens para associar a palavras), materiais concretos (letras móveis) e vídeos para o ensino de conceitos por meio da diferenciação de instrução, no caso, individualmente, dividindo uma habilidade complexa em etapas menores e gerenciáveis para a criança como por exemplo, iniciando pelo reconhecimento das letras do alfabeto.

O cronograma estruturado para a criança do Pré-II compreendeu 19 sessões semanais, com duração de 45 a 60 minutos cada. O plano de intervenção foi dividido em duas etapas sendo que, as primeiras 9 aulas focaram na aquisição de habilidades preditivas à leitura, enquanto as 10 sessões subsequentes visaram a consolidação de processos preparatórios para a escrita formal.

Ao longo desse percurso, foi registrado todo o passo a passo das atividades realizadas em um Diário de bordo para documentar as práticas pedagógicas utilizadas e seus resultados, permitindo o monitoramento e a aplicabilidade das atividades, identificação das áreas que precisavam ser ajustadas que informaram o planejamento futuro e forneceram as evidências de aprendizagem, proporcionando o registro das práticas pedagógicas utilizadas e os avanços que cada uma das intervenções realizadas proporcionou.

As atividades voltadas para a pré-alfabetização podem ser consideradas eficazes, especialmente quando personalizadas para atender às necessidades

específicas do estudante. São tarefas projetadas para prepará-lo para o ensino formal da leitura e da escrita e, ainda que não as envolva diretamente no sentido tradicional, auxiliam o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para processos complexos. Segundo Kosloski e Rodrigues (2023), isso reforça o princípio de que na Educação Infantil o ensino deve ser diferenciado pois quando as atividades de pré-alfabetização são personalizadas, existe a probabilidade do engajamento da criança, abordando suas lacunas específicas de aprendizagem acelerando assim seu progresso rumo à alfabetização.

No Quadro 7, são descritas as sessões realizadas com a criança, organizadas em atividades de pré-alfabetização, relacionadas ao Campo de Experiência e às Habilidades, conforme descrito na BNCC (Brasil, 2018) juntamente com código e descrição. Além disso, consta o planejamento das atividades integradas, que são as que combinam diferentes modalidades, habilidades, recursos ou métodos para atender às necessidades específicas da criança, otimizando o processo de ensino e aprendizagem (León *et al.* 2019).

As atividades indicadas como paralelas são aquelas que continuaram a ser aplicadas nas sessões paralelamente às outras, focadas diretamente na pré-alfabetização. Essas habilidades aspiraram o desenvolvimento do foco e da atenção e de habilidades motoras, como a utilização do conta-gotas, o alinhar e recortar com a tesoura (Souza, 2022).

Quadro 7- Planejamento das atividades desenvolvidas

ETAPA	CAMPO DE EXPERIÊNCIA (BNCC)	HABILIDADE ESPECÍFICA (BNCC) - CÓDIGO E DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES RELACIONADAS
Atividades precursoras da alfabetização	Traços, sons, cores, formas	EI03TS02: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais	Atividades que desenvolvem habilidades psicomotoras essenciais para a escrita, como treino da pega correta do lápis, movimento de pinça, coordenação motora fina utilizando conta-gotas, alinhavo e tesoura para recorte. Uso de material visual e manipulável e abordagem multissensorial (visual, tátil, cinestésica)

Escuta, fala, pensamento e imaginação	EI03EF01: Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	Reconto de histórias utilizando um cenário visual. Incentivo à criação de finais alternativos para narrativas lidas.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	EI03EF03: Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	Incentivo à prática diária da leitura pelos responsáveis. O uso de recursos visuais para o reconto de histórias também se alinha ao contato e interação com materiais narrativos.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Habilidades precursoras da alfabetização explicitamente relacionadas a este campo.	Atividades para o desenvolvimento da CF, abrangendo reconhecimento e manipulação de sons, rima, aliteração, consciência de palavras (lexical), e consciência de sílabas. Atividades para o conhecimento das letras do alfabeto e associação letra-som, incluindo a apresentação de vogais e consoantes com cards e letras móveis, e o uso do Método das Boquinhos (método fonovisuoarticulatório). Atividades de Percepção Visual para diferenciar letras com formas gráficas similares (ex: p, b, d, q). Utilização de jogos (memória das rimas, rima ou não rima) e material concreto (grãos de pipoca).
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	EI03ET07: Relacionar números às suas respectivas quantidades; identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	Atividade de contagem das palavras presentes em uma frase e representação da quantidade pintando as estrelas. Atividade de contagem de sílabas utilizando material concreto como grãos de pipoca.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	EI03ET03: Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	Atividades focadas no desenvolvimento da compreensão da função das letras e sua relação com os sons da fala, utilizando atividades com o tema de animais, tema preferido do estudante.

	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Introdução ao Princípio Alfabético e aplicação das habilidades precursoras em leitura e escrita de palavras, não listado com código BNCC específico para esta etapa, mas fundamental para a transição e avanço na alfabetização.	Atividades focadas na leitura e na formação/escrita de palavras. Uso de letras móveis para formar/manipular palavras. Atividades com temas de interesse do estudante (animais) para motivar. Integração entre leitura e escrita através da prática regular. Leitura de palavras compostas por sílabas simples.
	Campos de Experiência (Geral, conforme a BNCC)	Diretrizes Gerais/Eixos Estruturantes: Interações e Brincadeiras. Direitos de Aprendizagem: Conviver, participar, brincar, explorar, expressar-se, conhecer-se. Organização Curricular: Cinco campos de experiências. Desenvolvimento Integral.	Todas as atividades foram selecionadas e planejadas com base nas diretrizes da BNCC para a Educação Infantil. Houve uso de jogos e material concreto e manipulável. A abordagem multissensorial foi utilizada. As atividades visaram o desenvolvimento integral.
	Campos de Experiência (Geral, conforme a BNCC)	Diretrizes Gerais/Princípios: Reconhecer e respeitar as habilidades e o ritmo de cada estudante. Personalização do ensino. Intencionalidade pedagógica. Repetição e prática.	Realização de sondagem inicial para verificar as habilidades adquiridas. Elaboração de Plano de Aula e atividades personalizadas com base na sondagem para atender necessidades específicas. Utilização de temas de interesse do estudante para aumentar a motivação. Ênfase na intencionalidade das práticas pedagógicas. Valorização da participação ativa e autonomia.

Fonte: A autora.

Os dados coletados durante as 19 sessões revelaram que o planejamento intencional permitiu à criança superar o medo de errar, convertendo a desmotivação inicial em um ciclo de confiança. O desempenho final, comparado à sondagem inicial, evidenciou a consolidação da Consciência Fonológica e a remoção de barreiras que dificultavam o avanço escolar, transformando momentos de fracasso em experiências de sucesso na escrita e leitura. Vale ressaltar que são detalhadas as 10 primeiras seções de intervenção, pois o foco para a pesquisa em tela concentrou-se na análise das mesmas.

7. 1 O alicerce da linguagem: competências precursoras

Na sessão inicial, foi realizada uma sondagem com o objetivo de compreender os conhecimentos prévios do estudante em relação às diferentes experiências e conhecimentos propostos pela BNCC (Brasil, 2017). A sondagem inicial objetivou identificar as experiências, saberes e conhecimentos prévios das crianças, permitindo que fosse planejado atividades adequadas às necessidades e interesses do estudante, além de avaliar o desenvolvimento no aspecto formativo promovendo a participação e o envolvimento.

A sondagem permitiu a observação das seguintes habilidades específicas:

- a) Identificação das cores, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e da memória visual;
- b) Contagem e escrita de quantidade, auxiliando na organização espacial e sequencial e na compreensão da direcionalidade da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e a sequência das letras nas palavras;
- c) Diferenciação entre letras e números;
- d) Escrita e identificação do nome;
- e) Separação de vogais e consoantes para montar o nome com as letras móveis;
- f) Nomeação de formas geométricas,
- g) Nomeação da letra inicial das figuras e identificação do som.

A Figura 7, ilustra a sondagem realizada pela criança antes do início das atividades para ter conhecimento das habilidades já adquiridas. Na fase da pré-alfabetização a sondagem inicial é importante para que o professor entenda o que o estudante já sabe sobre a leitura e a escrita, não tratando de uma avaliação formal, mas de uma observação que pode nortear o planejamento das atividades (Brasil, 2017). Outros aspectos como a escrita do próprio nome, o conhecimento das letras, discriminação visual, lateralidade, orientação da escrita, repertório de palavras, participação, engajamento e autonomia, devem ser observados com o intuito de obter um panorama claro do processo de alfabetização de cada estudante, permitindo a individualização das atividades.

Figura 7- Sondagem inicial



Fonte: A autora.

Com base nas informações fornecidas na sondagem inicial, as observações podem oferecer ao professor um panorama claro do processo de alfabetização de cada estudante, permitindo que as atividades sejam individualizadas e adequadas às necessidades de cada criança.

Há uma relação entre a atividade e a teoria que reside na compreensão de que a pré-alfabetização não está limitada à memorização das letras, mas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e perceptivas que servem de base para a leitura e a escrita, como citam Brites e Almeida (2021).

A Figura 8 refere-se ao registro das observações e apontamentos da sondagem. Por questões éticas, para preservar sigilo quanto aos dados, foram inseridas tarjas no documento. As observações foram confrontadas à luz dos Marcos do Desenvolvimento e dos Campos de Experiências definidos pela BNCC (Brasil, 2017). As habilidades observadas relacionam-se diretamente à preparação da criança para a alfabetização. O documento descreve como estas atividades específicas realizadas podem ser importantes para a análise sobre o desempenho da criança em tarefas relacionadas às cores, quantidades, diferenciação entre letras e números, escrita do nome, nomeação de formas geométricas, sequência numérica e identificação das letras iniciais. O registro das observações das atividades aplicadas

durante a sondagem inicial, objetivou subsidiar um planejamento pedagógico intencional e individualizado.

Figura 8 - Registro das observações referentes à sondagem inicial

Sondagem	
Aluno: [REDACTED]	Idade: 5 anos Educação Infantil
Habilidades observadas	
Segundo a BNCC, na Educação Infantil as crianças aprendem as habilidades chamadas Marcos do Desenvolvimento, durante períodos de tempo previsíveis na infância. Este processo envolve aprender e dominar habilidades como: sentar-se, andar, falar, pular, amarrar sapatos, fazer amigos, se comunicar, entre outras. Em relação ao CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”, podemos observar habilidades que contribuem em muito para a preparação da criança em relação à alfabetização, tais como: (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES” (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/	
Atividades realizadas e observações	
1- Cores: Circular os peixinhos verde, azul, branco e amarelo: Realizou corretamente a atividade. 2- Quantidade: Contar e escrever a quantidade de pedrinhas dentro do aquário:	

- Realizou a contagem corretamente seguindo a sequência dos números, porém, ao escrever o numeral 10, o fez de forma espelhada.
- 3- Diferenciar letras X números:
 - Atividade realizada corretamente.
- 4- Escrita do nome para identificação da atividade:
 - Escreveu e nomeou corretamente todas as letras de seu nome.
- 5- Separar as vogais das consoantes, nomeando as letras e montar o nome:
 - Realizou a atividade corretamente, pontuando algumas observações realizadas por ele, como por exemplo: que a letra “A” é igual a letra “V”, porém de cabeça para baixo cortada ao meio.
- 6- Nomeação das formas geométricas:
 - Nomeou corretamente e citou espontaneamente nomes de objetos que possuem a forma da figura nomeada.
- 7- Enumerar os vagões de acordo com a quantidade:
 - Realizou corretamente a escrita da sequência numérica.
- 8- Nomeação da letra inicial dos animais, identificando seu som:
 - Ao nomear a primeira letra da palavra “cavalo”, trocou a letra “T” pela letra “C” devido a sua pronúncia.
- 9- Atividade de ligar a figura à sua sombra para treino de atenção, concentração e percepção visual.
 - Realizou corretamente a atividade.

Para trabalhar a linguagem, emprestei o livro “Pedro vira porco espinho” para que realizassem uma leitura em família, contribuindo para habilidades como: folhear, noção de espaço, lateralidade, coordenação motora, entre outras.

Utilizando o alfabeto móvel, o aluno realizou a montagem de várias palavras com Encontros Vocálicos (oi, ai, eu, ui...) e também Pseudopalavras (sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado).

É um aluno muito inteligente e observador que na maior parte do tempo, vai para além da resposta esperada para a atividade apresentada. Isso é muito importante, pois permite o PENSAR, que é a transmissão de informações (comunicação dos neurônios, sinapses).

Durante o Acompanhamento Pedagógico Particular, apresentarei ao aluno atividades que acrescentarão habilidades importantes para a sua aprendizagem durante seu processo de Alfabetização.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Grata

Pedagoga Luciana Nascimento

Esta sondagem buscou a verificação das habilidades especificamente da pré-alfabetização, nos Campos de Experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempo, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017), para tanto é importante listar as habilidades esperadas para estes campos, e em seguida observar o que a criança possuía na prática da interação com livros e os textos impressos, o que contempla a habilidade de identificar as diferentes partes de um livro (início, meio e fim), a direção da leitura e a compreensão de que ela ocorre da esquerda para a direita e de cima para baixo, como citado por Kosloski e Rodrigues (2023). O trabalho com a linguagem e os sons das letras também precisa ser observado durante a sondagem.

As observações realizadas por meio da sondagem permitiram a análise do desempenho da criança em tarefas específicas e suas características gerais de aprendizado e interação com a atividade aplicada, fornecendo um panorama das habilidades em desenvolvimento e da preparação para a alfabetização. Compreendida como uma importante etapa diagnóstica, a sondagem inicial na Educação Infantil permitiu o mapeamento do repertório prévio da criança e a identificação das bases necessárias que antecedem o processo de alfabetização. Ao analisar o desempenho em tarefas específicas, a pesquisadora verificou como a criança interagia com elementos fundamentais do sistema de escrita e do raciocínio lógico, como a diferenciação entre letras e números, a identificação das cores e o reconhecimento das formas geométricas. Essas competências, aliadas à capacidade de nomear as letras do próprio nome e associar fonemas aos seus respectivos grafemas, ofereceram um panorama das habilidades cognitivas e perceptivas em desenvolvimento.

A sondagem foi necessária para possibilitar a análise das habilidades de desenvolvimento da pré-alfabetização como preconiza a BNCC (Brasil, 2017) e as atividades específicas que podem contribuir para o planejamento e acompanhamento pedagógico. Assim, após a verificação e análise das habilidades já adquiridas pela criança, foi realizado o planejamento de intervenção pedagógica com as atividades que seriam aplicadas. Além dos aspectos técnicos, a sondagem revelou características gerais do aprendizado que são importantes para a mediação pedagógica. As lacunas técnicas em consciência fonológica e as barreiras emocionais significativas, como o medo do erro e a desmotivação, revelaram uma acentuada dependência de comandos externos e a necessidade de suportes concretos para o

raciocínio. Essas características gerais indicaram que a mediação pedagógica não deveria focar apenas na transmissão de conteúdos, mas sim no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento da autonomia, transformando o ambiente de ensino em um espaço de segurança e protagonismo para a criança.

A observação realizada pela pesquisadora da coordenação motora fina, exemplificada pela forma como a criança segurava o lápis para escrever e a compreensão da direcionalidade da escrita, forneceram a ela indícios sobre o desenvolvimento psicomotor. Simultaneamente, a análise da postura da criança diante dos desafios, seu nível de engajamento, autonomia e segurança emocional, permitiram à pesquisadora a identificação de possíveis barreiras na aprendizagem e, ao atuar de forma intencional, transformou potenciais dificuldades em oportunidades de progresso.

A princípio foram introduzidas atividades que visavam a aprendizagem da CF que é a capacidade de perceber e manipular os sons individuais da fala. Essa habilidade confere a percepção de que as palavras são compostas por unidades menores de som, como sílabas e fonemas. Segundo Brites e Almeida (2024), é um dos principais precursores da alfabetização, que estabelece as bases para a compreensão de que as letras representam sons, essencial para a decodificação de palavras ao ler e escrever.

Habilidade importante para a pré-alfabetização, a CF fornece base para a compreensão do sistema sonoro da língua, o que é fulcral para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, sua avaliação e estimulação na Educação Infantil podem colaborar para identificar precocemente possíveis dificuldades e promover o desenvolvimento das habilidades supracitadas (León *et al.*, 2019).

Em idiomas como o português brasileiro, o desenvolvimento da CF é relevante já que a correspondência entre letras e sons, chamada de ortografia transparente, permite a decodificação fonética, um processo direto para a memória das palavras. Segundo Paschoal e Chacon (2023) a ortografia transparente está intrinsecamente ligada ao Princípio Alfabético que rege o sistema de escrita de nosso idioma pois, implica que um grafema corresponderia a somente um fonema, e inversamente um fonema corresponderia apenas a um grafema. Embora o português brasileiro possua irregularidades também chamadas de opacidade como por exemplo, os fonemas /s/, /z/, ele é um sistema de escrita predominantemente transparente.

A CF também desempenha um papel importante na habilidade de segmentar palavras em seus componentes fonêmicos, competência relevante para a escrita. Assim, estudantes que conseguem identificar e manipular fonemas dentro das palavras podem utilizar esse conhecimento para soletrar corretamente, escrevendo de forma clara e precisa. Brites e Almeida (2024) esclarecem que quando não desenvolvida adequadamente a habilidade da CF, pode levar a dificuldades persistentes no processo de alfabetização, tais como déficits em leitura e escrita com probabilidade de perdurar ao longo da trajetória escolar.

A CF engloba sub-habilidades que são desenvolvidas progressivamente e foram utilizadas de forma sistemática nas atividades planejadas. São elas:

- a) Rima: habilidade de reconhecer as palavras que possuem o som final igual;
- b) Aliteração: habilidade de identificar sons iniciais semelhantes em diferentes palavras;
- c) Consciência de palavras: habilidade de reconhecer que frases são compostas por palavras individuais;
- d) Consciência de sílabas: habilidade de identificar e segmentar palavras em sílabas;
- e) Consciência fonêmica: habilidade de dividir palavras em sons individuais (fonemas) e manipulá-los, como adicionar ou remover fonemas para criar novas palavras.

Brites e Almeida (2024) relatam que as habilidades da CF são adquiridas em uma sequência ordenada, pois os estudantes desenvolvem primeiro a habilidade de reconhecer e manipular unidades maiores de som, como palavras e sílabas e, posteriormente, avançam para unidades menores, os fonemas. O conhecimento das letras do alfabeto e a associação aos seus respectivos sons também é um precursor da leitura, pois é necessário que ocorra o processo de conversão do texto escrito em sons da fala. Ao desenvolver a compreensão consistente do alfabeto, o estudante tem mais facilidade em aprender a ler, aplicando seu conhecimento das letras na decodificação de palavras desconhecidas.

Os dados coletados indicam que a criança não apenas cumpriu a sequência ordenada de aquisição da CF, mas utilizou esses conhecimentos como ferramentas de superação de suas barreiras de aprendizagem. A evolução do desempenho, registrada ao longo das seções, confirma que a instrução sistemática nas sub-

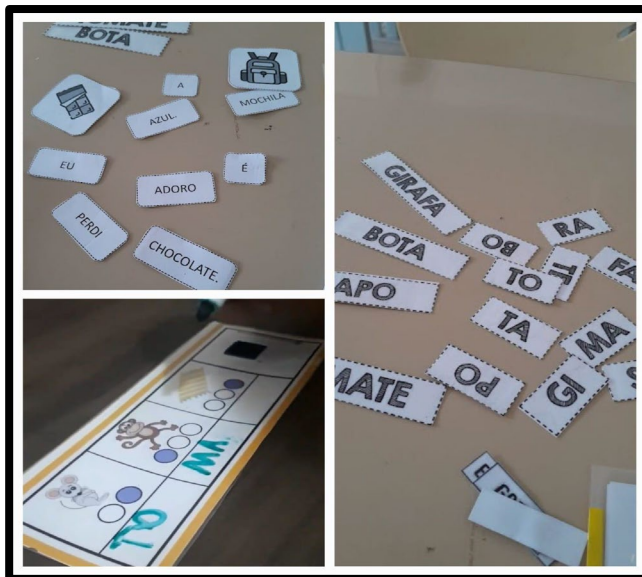
habilidades da CF promoveu a transição de um estado de insegurança para uma postura de maior protagonismo e confiança na manipulação da linguagem escrita.

Diante do exposto, os jogos foram utilizados para aplicar o método fônico, podendo tornar o processo de apropriação da escrita engajadora, ao transformar o esforço cognitivo da análise fonêmica em uma atividade prazerosa e dinâmica.

As aulas eram iniciadas com um jogo lúdico para engajar o estudante e ativar a habilidade alvo a CF, como o “Jogo da memória das rimas” ou o “Jogo rima ou não rima” para realização das atividades. O uso do material concreto é sugerido por Kosloski e Rodrigues (2023) no método fônico com a intenção de desenvolvimento da CF. Portanto, eram usados jogos, músicas, histórias, cartazes, fichas, materiais impressos, crachá com o nome do estudante, dedoches e fantoches para contação de história, ou, materiais que foram adaptados de acordo com as necessidades específicas do estudante.

Ao identificar e escrever a palavra sem um modelo pronto na atividade da “Sílabas secreta”, a criança demonstrou ter internalizado o conhecimento das letras e sons, sentindo-se capaz de realizar tarefas de maior complexidade de forma independente. De acordo com Silva, Oliveira e Hummel (2021) essas atividades também envolvem habilidades como a coordenação motora fina e a percepção espacial/temporal, elementos da psicomotricidade, pois as funções psicomotoras fornecem o alicerce físico e perceptivo para que a criança consiga transformar o pensamento, ou seja, a sílaba que ela identificou mentalmente, em uma ação concreta, a escrita da palavra. A Figura 9 apresenta recursos como palavras utilizadas para formação de frases, palavras inteiras e separadas em sílabas e a atividade “Sílabas secreta” em que a criança ao pensar nas sílabas que estavam pintadas, deveria escrevê-las para formar o nome da figura secreta, como demonstrado a seguir.

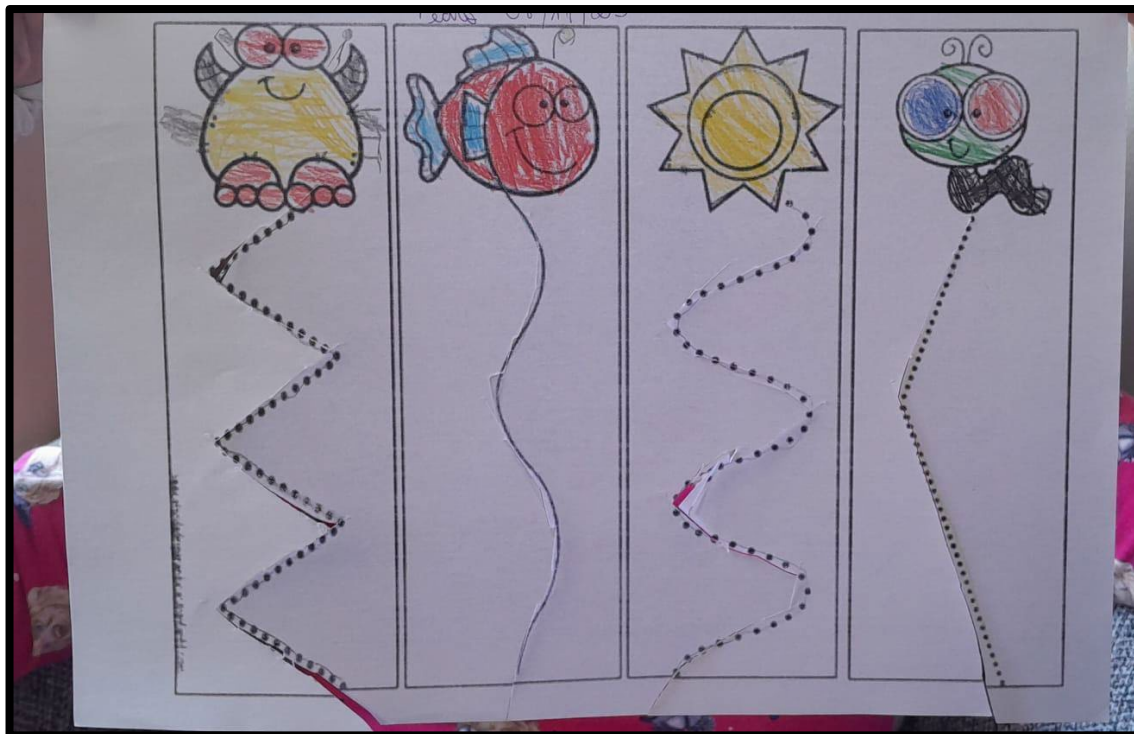
Figura 9 - Materiais utilizados na realização das atividades



Fonte: A autora.

Paralelamente, atividades para trabalhar foco, atenção e habilidades motoras como utilizar o conta-gotas para cobrir o pontilhado das letras e o recorte com a tesoura, continuaram a ser aplicadas durante as aulas. A realização dessas atividades objetivou o desenvolvimento do foco e da atenção, que podem proporcionar o aprimoramento das habilidades motoras finas, estimulação e coordenação visuomotora (olho/mão), permitindo o estabelecimento de uma base sólida para as tarefas acadêmicas e da vida diária, aprimorando a precisão e o controle. Alves e Teixeira (2020) e Pradegan e Pilla (2025) enfatizam a importância das práticas lúdicas com jogos e brincadeiras e do desenvolvimento integral incluindo o motor, cognitivo, emocional e social, abrangendo aspectos trabalhados pela psicomotricidade.

Figura 10 - Atividade para treino da coordenação motora com recorte nos pontilhados



Fonte: A autora.

Após a aplicação da atividade, ao realizar uma reflexão sobre a diferença entre o treino mecânico e a aprendizagem significativa, a pesquisadora concluiu que o recorte em linhas pontilhadas é, de fato, uma atividade clássica e tradicional, pois seu foco está no produto final e na repetição descontextualizada, muitas vezes ignorando o sentido daquela ação para a criança, ocorrendo assim um abismo entre o recorte e uma abordagem significativa, de acordo com os pressupostos da abordagem CCS (Schlünzen *et al*, 2020). De acordo com a abordagem CCS para que a aprendizagem ocorra é preciso que o novo conhecimento esteja ancorado em conceitos pré-existentes e faça sentido para a criança. Portanto, o recorte no pontilhado falha nesses pontos ao apresentar falta de intencionalidade, ausência de contexto e baixo desafio cognitivo.

Ao refletir sobre essa atividade, a pesquisadora compreendeu que ao substituir o papel pontilhado por uma outra, como a de alinhavo, por exemplo, em que a criança teria que passar o cadarço pelos furos, em uma silhueta de tênis, poderia transformar o exercício motor em uma experiência para vida, dentro de um contexto real e com significado. A funcionalidade real é expressa por meio da contextualização pois o tênis é um objeto presente na rotina da criança e aprender a passar o cadarço

é uma habilidade que gera autonomia, levando-a a compreender a utilidade daquele aprendizado para a sua vida. O alinhavo proporcionaria a construção do conhecimento pois a criança teria que planejar a trajetória por onde entra e sai o fio e isso envolve noções espaciais complexas e resolução de problemas contextualizados e significativos, alinhados, portanto à abordagem CCS (Schlünzen *et al.*, 2020). Diferente da folha plana, o alinhavo exige manipulação em diferentes ângulos, o que enriquece a percepção tátil e a coordenação olho-mão de forma a exercitar a mente da criança, sua autonomia e sua motricidade dentro de um contexto que ela reconhece e valoriza.

A seguir, na Figura 11, foto do recurso Alinhavo na silhueta de um tênis que poderia ter sido usado para a atividade motora ao invés da atividade do pontilhado.

Figura 11 - Alinhavo (tênis)



Fonte: A autora.

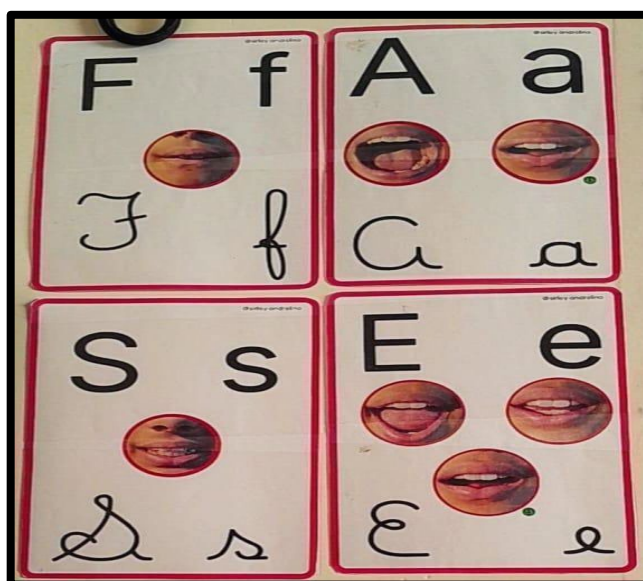
Para aprimorar o desenvolvimento das habilidades motoras, eram desenvolvidas atividades utilizando material concreto ou manipulativo como letras móveis, grãos como milho para pipoca para realizar a contagem das sílabas e os *cards* com as boquinhas e as letras para trabalhar de forma aprofundada e intencional o objetivo das aulas que, normalmente eram encerradas com atividades lúdicas como o “Jogo rima ou não rima”, por exemplo, voltadas para a leitura, escrita ou montagem

de palavras, procurando retomar, formalizar e sistematizar as habilidades que estavam sendo adquiridas pela criança. Assim, era oportunizada a consolidação do aprendizado, de forma contínua em aulas subsequentes. Ou seja, para que o conhecimento fosse fixado e compreendido, ele não era apresentado em uma única sessão, pois segundo Kosloski e Rodrigues (2023) a repetição das atividades, ainda que com materiais diferentes, pode ser considerada importante para o seu fortalecimento.

7. 2 Metodologia da aplicação das atividades

A primeira sessão foi iniciada com a apresentação das vogais. Foram utilizados *cards* com as letras e com suas quatro formas de escrita, além das imagens das boquinhas, conforme pode ser observado na Figura 12. As letras móveis foram utilizadas para a manipulação e formação de palavras com encontros vocálicos. Figuras com as escritas correspondentes às palavras formadas foram utilizadas, como a imagem de um cachorro latindo acompanhada da palavra “AU” e a imagem de uma criança acenando acompanhada da palavra “OI”. León *et al.* (2019) citam a importância da repetição e da prática para auxiliar a criança na internalização do conhecimento das letras, visto que a estimulação contínua contribui para a consolidação da CF.

Figura 12 - *Cards* das letras/boquinhas



Fonte: A autora.

Kosloski e Rodrigues (2023) apontam que o método fônico pertence ao conjunto de métodos sintéticos, já que privilegia correspondências grafofonêmicas entre os sons da fala e da escrita. Durante as sessões, utilizava o chamado Método das Boquinhos, com a estratégia fônica (fonema/som), visual (grafema/letra) e articulatória (articulema/Boquinhos). Esse método foi criado pela fonoaudióloga Renata Jardini e é usualmente conhecido como Método Fonovisuoarticulatório.

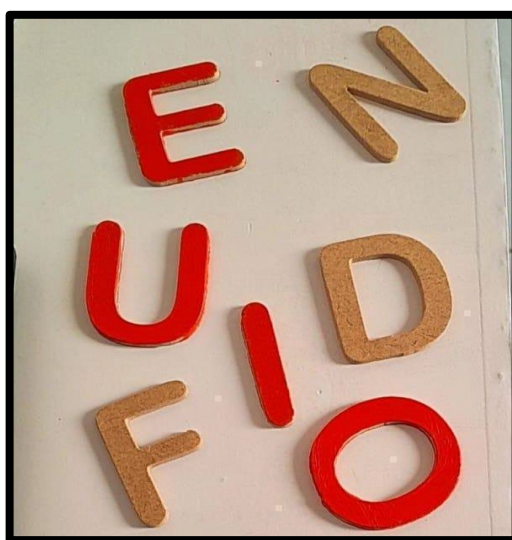
Jardini (2018) cita a importância da articulação para a aquisição e compreensão da fala, comprovada em estudos atuais em neuroimagens. Pesquisas revelam que, ao olharem para os lábios de um falante, os bebês podem desenvolver uma aquisição de fala da língua materna excelente e proveitosa, valorizando o movimento da boca e da língua (articulação) como um recurso fundamental para que o cérebro organize e reconheça os sons. Por isso, de acordo com Jardini (2018) a Consciência Fonoarticulatória (CFA), que é uma parte da CF, é uma habilidade essencial a ser trabalhada desde a Educação Infantil. O desempenho da criança confirmou que a estimulação da CFA na Educação Infantil não é apenas um exercício mecânico, mas uma necessidade neurocognitiva. A evolução observada nas produções escritas e na segurança ao falar demonstrou que, ao valorizar o movimento da boca e da língua, a mediação pedagógica ofereceu à criança a ferramenta que faltava para que ela pudesse decodificar o código alfabético com sucesso e confiança.

A Figura 13 ilustra a imagem do recurso utilizado durante as aulas. São letras vazadas fabricadas em *Medium Density Fiberboard* (MDF), que em português é traduzido como "Painel de Fibra de Densidade Média", compradas em lojas de utilidades, brinquedos ou recursos pedagógicos, contendo as 26 letras do alfabeto. Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados dois pacotes para a montagem das sílabas e palavras. A pintura das vogais com a cor laranja foi realizada para diferenciá-las das consoantes e durante as atividades, eram denominadas como "As poderosas", explicando à criança que sem elas as palavras não poderiam ser montadas.

A recuperação de conteúdos prévios, por meio da remediação pedagógica conforme preconiza a LDBEN (Brasil, 1996) oportunizou a aprendizagem e a superação de barreiras de aprendizagem, com o intuito de revisitar por meio de formas diferentes de ensino o conhecimento que não havia sido adquirido. O ensino multissensorial, como citado por Kosloski e Rodrigues (2023) utilizando diferentes sentidos (audição, tato, visão) para ensinar o mesmo conceito. Por isso, a utilização

das letras móveis. O desempenho observado confirma que as barreiras de aprendizagem não eram intrínsecas à capacidade da criança, mas sim decorrentes de uma abordagem pedagógica anterior que não contemplava a diversidade de sentidos. A utilização sistemática de diferentes canais de entrada da informação garantiu que o conhecimento fosse, finalmente, apropriado de forma significativa e duradoura pela criança.

Figura 13 - Letras móveis utilizadas para a realização das atividades



Fonte: A autora.

Contudo, no início não foram planejadas atividades para a realização da escrita, assim a utilização das letras móveis teve como objetivo a aprendizagem da manipulação silábica, um componente da CF que se refere à habilidade de alterar a ordem ou composição das sílabas nas palavras (León *et al.*, 2019). A opção inicial por não planejar atividades de escrita formal alinha-se com as especificidades da Educação Infantil (Brasil, 2009), onde o foco recai sobre o desenvolvimento de competências precursoras da alfabetização de forma lúdica. Ao priorizar a utilização das letras móveis, a intervenção concentrou-se na manipulação silábica (León *et al.*, 2019), permitindo que a criança operasse mentalmente os componentes da língua sem a sobrecarga motora que a escrita manual exige, respeitando os eixos estruturantes dessa etapa de ensino.

Na segunda sessão, com o planejamento do início das atividades escritas, uma observação realizada foi sobre a pega do lápis que, quando não realizada

corretamente, demanda esforço ao grafar as palavras, ocasionando demora na realização da atividade. A pega do lápis sempre é uma questão que deve ser observada pois, se realizada da maneira incorreta, pode levantar questões como incômodos no momento da escrita bem como tornar a letra ilegível. A caligrafia é um componente essencial da escrita, que deve ser clara e legível. Ela não é apenas importante para melhorar a qualidade da escrita pois, quando realizada de maneira fluente, tem potencial para liberar recursos cognitivos que podem ser aplicados a tarefas de maior complexidade, como por exemplo, a composição de textos (Brites; Almeida, 2024).

Para possibilitar a pega de maneira correta do lápis e o aprimoramento das habilidades psicomotoras, como cita Souza (2022), foram aplicadas atividades para treino da coordenação motora. Neste sentido, com o intuito de proporcionar a aprendizagem da pega correta do lápis, foi realizada uma atividade lúdica para ajudar na melhora da caligrafia trabalhando o movimento de pinça. Assim, nesta atividade, um pedaço de papel era segurado pela professora e outro pela criança na mão utilizada para escrever. O objetivo era segurar o papel não permitindo que ele caísse enquanto a escrita era realizada. Quem deixasse o papel cair primeiro, perdia o jogo. A intenção desta atividade é que o ato de segurar o papel no meio da mão não deixando que ele caísse, automaticamente poderia fazer com que a criança realizasse o movimento de pinça, que é usado para segurar o lápis. Após essa atividade, com a criança que embora lúdica foi intencional, ela compreendeu os benefícios proporcionados no momento da escrita e a pega do lápis passou a ser realizada corretamente, proporcionando o fim das queixas das dores na mão ao escrever, relatadas pelos responsáveis pela criança e a melhora da caligrafia.

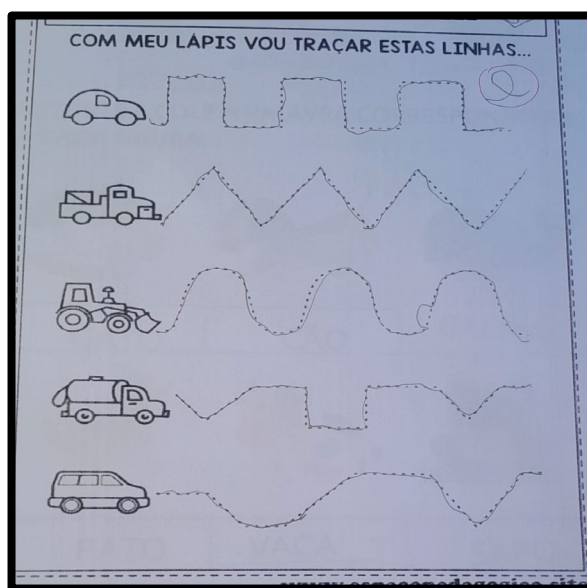
Na última aula do primeiro semestre do mestrado na disciplina Teorias e Tendências Educacionais no Brasil, a pesquisadora e seus colegas de turma tinham que apresentar de forma prática a relevância da disciplina para cada um. Uma colega de turma que praticava aulas de ballet, apresentou exercícios práticos da dança e todos tinham que executá-los na sequência em que ela os apresentava.

A vivência da pesquisadora com o ballet na disciplina funcionou como um espelho reverso: ao sentir o peso do seu próprio limite motor diante de uma sequência coreográfica, conseguiu compreender a profundidade do que Souza (2022) define como o corpo sendo um instrumento de relação. Se enquanto adulta e pós-graduanda, sentiu a pressão de corresponder a uma expectativa motora, como se sente a criança

diante das exigências escolares? Essa experiência reafirma que a psicomotricidade na Educação Infantil não deve ser uma cobrança por desempenho, mas o suporte necessário para que a criança descubra suas potencialidades sem ser atropelada por exigências para as quais seu corpo ainda não se preparou.

A atividade estruturada a partir de um contexto lúdico e desafiador, ou seja, um jogo de competição entre a pesquisadora e a criança, apresentou a construção de uma proposta que visou isolar mecanicamente os dedos polegar e indicador, realizando o movimento de pinça de forma natural e instintiva. Souza (2022) destaca que a maneira correta da pega do lápis no momento da escrita, com a melhora do refinamento da destreza manual, pois o controle geral e a precisão das mãos e dos dedos é essencial não apenas para escrever, mas para outras tarefas diárias. Assim, ao longo das sessões eram realizadas atividades para treino de coordenação motora, como ilustrada na figura 15 a seguir, visando o aprimoramento dessa importante habilidade.

Figura 14 - Atividade para treino de habilidade manual



Fonte: A autora.

A pesquisadora incentivava a cada sessão, a prática do hábito da leitura, atividade que era realizada por um responsável pela criança. Essa atividade foi e deve ser introduzida na rotina da família podendo ser realizada à noite antes de dormir e segundo Brites e Almeida (2024) essa integração na rotina familiar, visa a melhora da prática regular da leitura e da escrita, pois a exposição consistente a textos e o ato de

ler em voz alta contribuem para o desenvolvimento do vocabulário e das habilidades de compreensão, além da melhora da fluência, da expressão e de fortalecer a conexão entre a linguagem falada e a escrita.

Mesmo na fase de pré-alfabetização, segundo Brites e Almeida (2024), a prática da leitura pode proporcionar posteriormente a melhora na prática da escrita e na ampliação do repertório das crianças. Uma abordagem para integrar tais habilidades em atividades diárias é permitir que as crianças, após a leitura de uma história, sejam incentivadas a escreverem ou criarem (oralmente) suas próprias versões, com finais alternativos para as narrativas já existentes, possibilitando a construção do conhecimento. Essa prática pode promover tanto a compreensão da leitura quanto posteriormente, a criatividade na escrita, alinhando-se à abordagem CCS.

Na terceira sessão, a pesquisadora realizou a leitura do livro “João e o Pé de Feijão” para contar a história à criança. O recurso utilizado para a montagem do cenário, ilustrado na Figura 15, permitiu que ela reproduzisse sua própria versão, inserindo as personagens quando fossem citadas. Esta atividade teve como objetivo possibilitar que houvesse maior atenção da criança ao ouvir a história para que ela pudesse ser recontada por ela, o que demonstrou sua satisfação em realizar a atividade autonomamente. O cenário interativo transpôs a simples escuta passiva para a construção ativa do conhecimento, planejado como um suporte concreto para a abstração da história, permitindo que a criança manipulasse as personagens à medida que eram citadas. A estratégia de construção conjunta do cenário proporcionou um apoio visual e tátil para que a criança pudesse organizar a sequência lógica dos fatos e mantivesse o foco atencional durante a contação.

Como resultado a pesquisadora observou que o uso desse recurso foi o acelerador para um salto significativo na autonomia da criança que ao ser incentivada a reproduzir sua própria versão da história, não apenas demonstrou satisfação emocional, mas assumiu o papel de narrador principal, decidindo o posicionamento das personagens e o ritmo do reconto. Tal vivência revelou à pesquisadora que, quando o material pedagógico oferece suporte à sua expressão, a criança tende a sentir-se segura para atuar com protagonismo, superando a barreira da timidez ou da dificuldade de organização do pensamento oral. Refletindo a respeito da atividade, a pesquisadora concluiu que o momento da aplicação da atividade poderia ter sido enriquecido se a criança tivesse sido incentivada a criar um novo final para a história

utilizando os elementos do cenário, o que implicaria na sua capacidade criativa e de resolução de problemas dentro da narrativa.

A atividade promoveu a transição de comportamento retraído para uma participação ativa e segura. A pesquisadora observou certo domínio do cenário e uma redução na resistência ao erro. A capacidade de repetir e ajustar as ações durante a tarefa, demonstra evolução no processo de aprendizagem e maior estabilidade emocional no contexto escolar.

Figura 15 - Recurso “Monte o cenário”



Fonte: A autora.

León *et al.* (2019) apontam que todas as habilidades desenvolvidas para a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorrem de forma isolada, pois dependem de um coro de práticas pedagógicas que decorrem de intervenções planejadas que considerem as especificidades de cada criança. Assim, o planejamento das atividades destacou a estimulação da CF, da criatividade, da autonomia e o conhecimento das letras e seus sons como base para o desenlace da alfabetização.

A quarta sessão foi planejada para o desenvolvimento de atividades com os encontros vocálicos (OI, AI, EI, AU e EU) que foram trabalhados novamente para fortalecer o conhecimento das vogais. Meira (2017) elucida que as vogais são elementos centrais na estrutura da sílaba, seja ela oral ou nasal, assumindo a posição de núcleo. Essa propriedade central explica a presença das vogais desde as primeiras

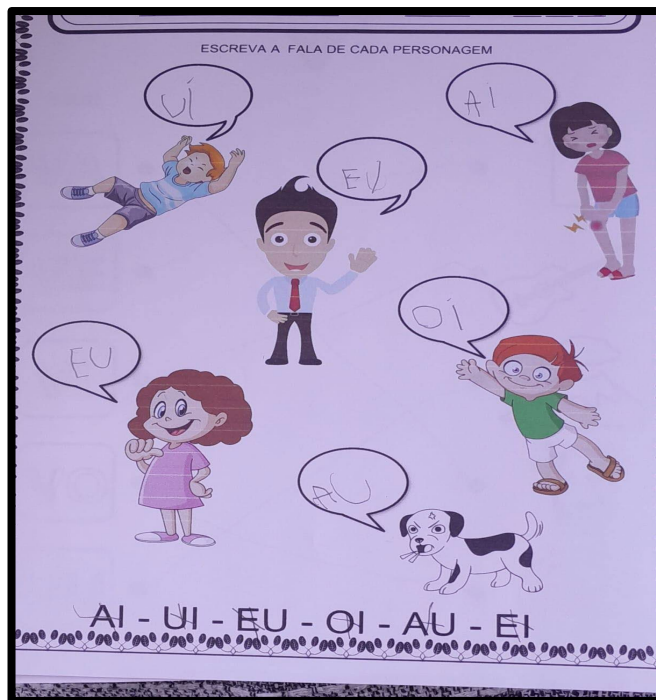
produções de escrita das crianças, ou seja, quando começam a escrever, mesmo que sejam apenas rabiscos ou aproximações de palavras.

As atividades focadas nos encontros vocálicos corroboraram para a construção de uma base sólida para a compreensão da criança de como as palavras são formadas e estruturadas, trazendo como resultado o reforçamento do conhecimento das vogais, a percepção auditiva dos encontros vocálicos por meio da identificação e diferenciação dos sons produzidos pelas combinações das vogais, a associação fonema-grafema realizando a ligação do som dos encontros vocálicos e sua representação escrita permitindo que a criança ao ouvir a palavra “AI”, comece a visualizar as letras “A” e “I” juntas, permitindo a construção de palavras simples. Em síntese, a aula focada nos encontros vocálicos foi importante para solidificar o conhecimento das vogais, pois aguçou a percepção fonológica estabelecendo as bases da compreensão da estrutura das palavras preparando a criança para a aquisição de novas habilidades de leitura e escrita.

Os resultados desta intervenção não foram limitados ao reforço da memorização pois, a pesquisadora observou a evolução na associação fonema-grafema, permitindo que a criança comesse a visualizar a junção das letras antes mesmo de escrevê-las. A pesquisadora observou também a autonomia quando a criança, ao reconhecer a lógica das combinações por meio dos desenhos, passou a antecipar os sons e a montar novos encontros sem o seu auxílio direto, demonstrando segurança na manipulação das vogais como blocos de construção de palavras simples. A atividade fundamentou o ensino em contextos de uso real ao utilizar expressões de dor, saudação ou o som de animais, facilitando a percepção auditiva.

A seguir, a Figura 16 apresenta a atividade trabalhando os encontros vocálicos.

Figura 16 - Atividade com os encontros vocálicos



Fonte: A autora.

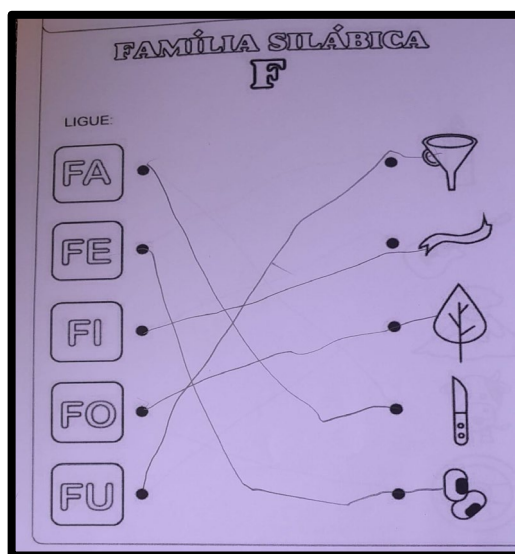
Na quinta sessão, foi realizada a apresentação das consoantes “F” e “V”, que possuem sons que são facilmente pronunciados isoladamente. São chamadas de consoantes prolongáveis e são apresentadas após as vogais. São divididas em duas categorias: regulares e irregulares. Foram apresentadas as consoantes regulares “F” - “V” pois tendem a ter apenas um som, que é pronunciado de forma prolongada, como nas palavras “fora” e “vaca” (Kosloski; Rodrigues, 2023). Essa prática consiste na introdução de consoantes que sejam foneticamente diretas e possam ser sustentadas, visando proporcionar uma experiência auditiva e articulatória clara para a criança antes da aprendizagem de sons ou padrões consonantais mais complexos, baseando-se na compreensão das vogais estabelecida na sessão anterior.

A realização da atividade proporcionou a diferenciação auditiva e articulatória possibilitando a percepção e a produção distintas dos sons do /f/ e do /v/, além da percepção da formação de sílabas simples ao juntar as consoantes com as vogais (trabalhadas anteriormente) para formar “fe” e “va”, por exemplo, e a ampliação do repertório sonoro proporcionando a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala. Conforme sugerido, Koslosky e Rodrigues (2023) essa abordagem proporcionou a transição suave das vogais para as consoantes, pois ao começar com sons consonantais que podem ser facilmente identificáveis e articulados

isoladamente, o embate com sons mais complexos podem ser evitados. O desempenho observado na realização das atividades confirma que a criança não apenas memorizou letras, mas desenvolveu a capacidade de manipular os sons da fala. A transição bem-sucedida das vogais para as consoantes e a precisão na diferenciação fonoarticulatória demonstram que a criança atingiu os objetivos de aprendizagem propostos.

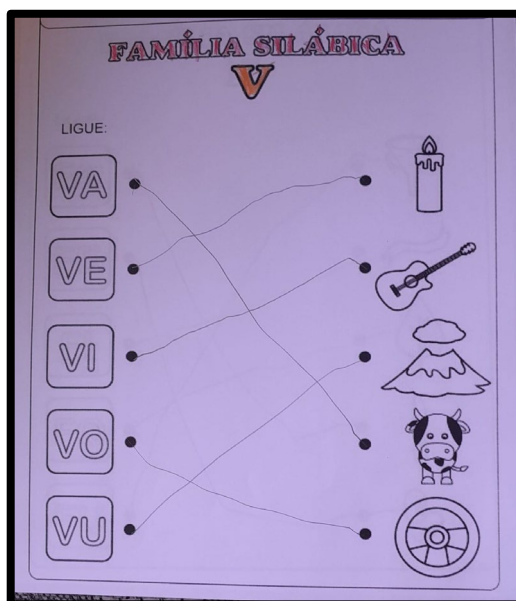
As Figuras 17 e 18, apresentam as atividades realizadas utilizando as famílias silábicas.

Figura 17- Famílias silábicas “F”



Fonte: A autora.

Figura 18 - Família silábica “V”

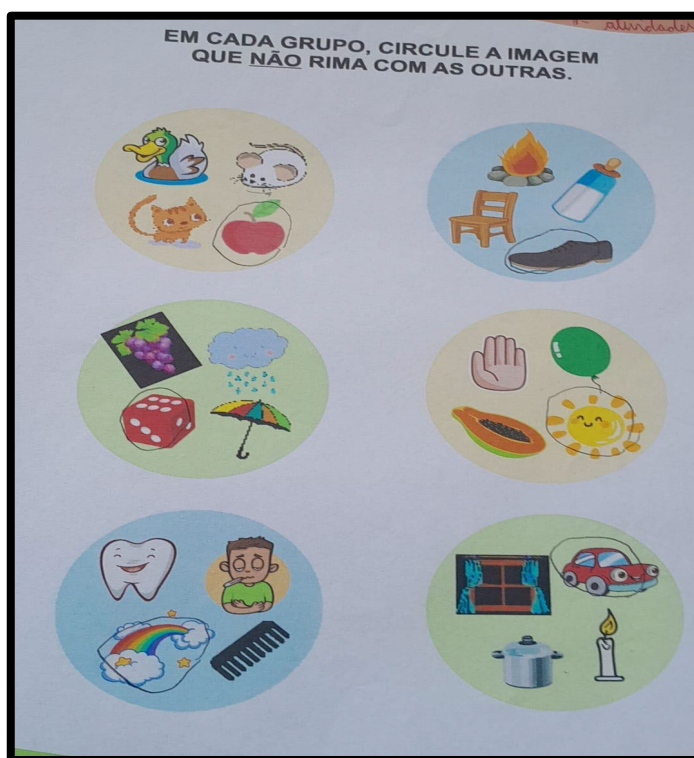


Fonte: A autora.

As atividades apresentadas nas Figuras 14, 17 e 18, após a reflexão da pesquisadora, foram revisitadas ao compreender as possibilidades de ensinar de acordo com abordagem CCS, ou seja, as atividades repetitivas e sem contexto, que poderiam ser substituídas por atividades significativas e não somente mecânicas, como por exemplo, a escrita da letra sendo realizada na farinha de trigo.

A atividade planejada para a sexta sessão visava a aquisição da habilidade de consciência de rima, cujo objetivo era a nomeação oral das figuras, etapa importante que conecta a representação visual de um objeto à fala da criança, identificando aqueles que possuíam o mesmo som final, marcando posteriormente com um círculo a figura que não rimava com as demais, ou seja, a figura intrusa, conforme ilustrado na Figura 19.

Figura 19 - Atividade “Ache o intruso”



Fonte: A autora.

A atividade objetivou a nomeação oral e a associação imagem-palavra ao demonstrar a capacidade de nomear oralmente as figuras apresentadas, reforçando a conexão entre a apresentação visual do objeto e a palavra falada, a discriminação das rimas e a discriminação fonológica proporcionando uma melhora da atenção auditiva, importante habilidade como citam Koslosky e Rodrigues (2023). Assim, a

atividade concreta, visual e lúdica proporcionou à criança em fase de pré-alfabetização a acessibilidade que conceitos puramente abstratos não poderiam proporcionar.

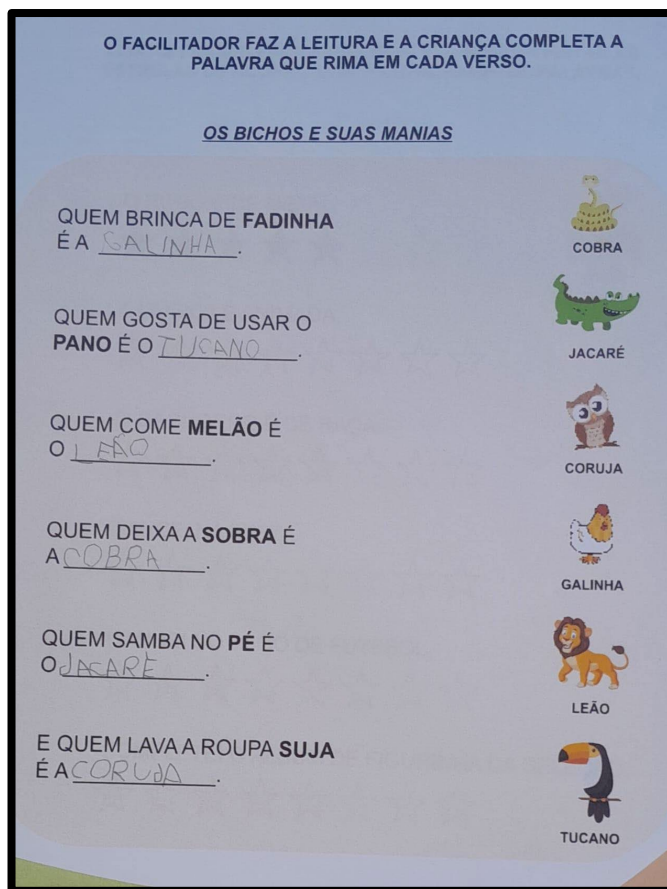
Sob a perspectiva da abordagem CCS, a atividade mais uma vez superou a barreira da abstração pois a rima deixou de ser um conceito isolado e tornando-se uma brincadeira com regras visuais que a criança foi capaz de manipular. A análise realizada pela pesquisadora indica que a motivação pelo tema dos bichos e a previsibilidade das rimas criaram um ambiente de baixa ansiedade e alta segurança. O acerto das rimas não foi o resultado mais expressivo, mas sim a percepção da criança de que era capaz de decifrar o código da escrita por conta própria, fortalecendo sua autoestima e sua postura ativa no processo de aprendizagem.

Para dar continuidade e trabalhar a consciência de rima com a escrita de palavras, na sétima sessão foi aplicada a atividade intitulada “Os bichos e suas manias”. Passo significativo para o desenvolvimento da alfabetização passando da audição das rimas para a visualização impressa. A identificação das rimas na escrita teve como objetivo orientar a criança na percepção das semelhanças nas letras finais ou nos padrões de letras das palavras que rimam. A conexão do som à imagem proporcionou à criança a compreensão de que a rima tem uma representação visual correspondente na linguagem escrita, como sugerem Brites e Almeida (2024).

A mesma atividade foi utilizada para proporcionar a aquisição da habilidade situada entre o nível da sílaba e o nível do fonema, também conhecida como consciência intrassilábica, citada por Meira (2017) como a capacidade de isolar e manipular unidades dentro da sílaba, reconhecendo e manipulando seus sons, ou seja, segmentar palavras em sílabas. A habilidade é considerada um preditor importante para o sucesso na alfabetização pois permite à criança compreender a estrutura interna das sílabas.

A seguir, a Figura 20, na atividade aplicada utilizando os nomes das figuras para preencher os espaços indicados de acordo com as suas respectivas rimas. Ocorreu também o estímulo da percepção da existência de outras palavras dentro das palavras usadas para completar as rimas. Na palavra “galinha”, a criança pode observar a palavra “linha” e na palavra “tucano” foi possível observar a palavra “cano”.

Figura 20 - Atividade “Os bichos e suas manias”



Fonte: A autora.

Como resultado da atividade, foi desenvolvida a capacidade do reconhecimento das rimas identificando palavras que possuem sons finais semelhantes, a segmentação e manipulação de unidades intrassilábicas por meio da percepção da palavra dentro da palavra (**tucano**= cano), a expansão do vocabulário e a capacidade de realizar associações fonológicas, além do agrupamento de ideias ao preencher os espaços com os nomes das figuras que rimam. O caráter lúdico da atividade proporcionou o engajamento e a motivação. Para além dos resultados apresentados, ocorreu a flexibilidade cognitiva da criança por meio da habilidade de separar uma palavra menor de uma maior, que é importante para a manipulação dos sons da fala, e consequentemente para a leitura e a escrita. O estímulo auditivo e visual com a apresentação das figuras e a pronúncia de seus nomes contribuiu para a identificação das rimas e os sons menores e para a associação da palavra à figura, conforme cita Meira (2017).

Posteriormente, na oitava sessão, foi aplicada a atividade para trabalhar a consciência de palavras, conhecida também como consciência lexical. Segundo Meira

(2017) é a capacidade de perceber que o discurso é constituído por um conjunto de palavras individuais, formando posteriormente as frases, ou seja, o discurso falado pode ser dividido em palavras como unidades separadas. A atividade ilustrada pela Figura 21, consistiu na contagem das palavras presentes na frase e posteriormente na pintura das estrelas que representavam a quantidade dessas palavras, permitindo a percepção da criança na identificação de frases com mais ou menos palavras. Ao distinguir frases curtas de frases longas, a criança demonstrou segurança ao manipular as unidades do discurso, um passo importante para a produção da escrita futura.

Figura 21 - Atividade para aquisição da consciência de palavras na frase

LEIA AS FRASES PARA A CRIANÇA. ELA DEVERÁ PINTAR AS ESTRELAS DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE PALAVRAS.

O ROBÔ É DE METAL.

★ ★ ★ ★ ★ ☆ ☆ ☆

A MÚSICA É ANIMADA.

★ ★ ★ ★ ☆ ☆ ☆ ☆

O CACHORRO É DE RAÇA.

★ ★ ★ ★ ★ ☆ ☆ ☆

DANCEI NA FESTA.

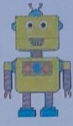
★ ★ ★ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

GANHEI NO JOGO DE FUTEBOL.

★ ★ ★ ★ ☆ ☆ ☆ ☆

COMPLETEI O ÁLBUM DE FIGURINHA DA SELEÇÃO.

★ ★ ★ ★ ★ ★ ☆



Fonte: A autora.

Foi esperado nessa atividade, de acordo com Meira (2017) a percepção da palavra como unidade para a compreensão de que as frases são formadas por sequências de palavras e cada uma é uma unidade separada, permitindo a distinção

de uma palavra da outra dentro do fluxo contínuo da fala, além da segmentação oral da frase e a identificação de frases com diferentes extensões, ou seja, a percepção de que as frases podem ter mais ou menos palavras. A associação quantidade-número por meio da pintura das estrelas, contribui para a compreensão de conceitos numéricos básicos que podem ser aplicados à linguagem, refletindo sobre a sua estrutura. Além da utilização de um apoio visual concreto, a atividade contribuiu para uma importante etapa do desenvolvimento da CF ao proporcionar a percepção e a manipulação das palavras como unidades discretas na fala, pré-requisito para a compreensão da estrutura da escrita, como sugere Meira (2017).

O desempenho da criança na segmentação oral foi verificado no momento em que ela separava os sons das palavras de forma pausada. A criança mostrou-se capaz de distinguir frases curtas de frases longas, percebendo que sentenças com mais elementos exigiam um tempo maior de fala e maior atenção na contagem. Essa percepção da extensão das frases indica um amadurecimento na organização do pensamento linguístico.

Na nona sessão foi realizada a atividade para montar palavras utilizando as letras móveis. A montagem das palavras “BALA” e “BIGODE”, permitiu a percepção em relação à estabilidade da letra “B” no início delas. A atividade, segundo Kosloski e Rodrigues (2023), emprega a produção oral de palavras que aliteram, ou seja, classificam as figuras conforme o início de seus nomes pronunciados, com o objetivo de proporcionar o reconhecimento de palavras iniciadas com a mesma letra, habilidade importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Meira (2017) salienta que essa tarefa envolve a constatação de uma semelhança sonora no início das palavras, focando na unidade da sílaba inicial.

A utilização do material concreto como cita Silva (2020), revela a importância da variedade de estímulos (visuais, auditivos, motores ou emocionais) para que ocorra a modificação e organização contínua do cérebro, ou seja, a chamada plasticidade cerebral. Trata-se de uma estratégia pedagógica importante para o desenvolvimento da CF e para a integração sensorial, foco e atenção, facilitando a internalização do aprendizado. Na Figura 22 observa-se as palavras formadas para a percepção do som da letra inicial das palavras.

Figura 22 - Palavras formadas utilizando as letras móveis



Fonte: A autora.

A atividade proporcionou a percepção da aliteração pois, as palavras “BALA” e “BIGODE” começam com o mesmo som /b/ e a associação fonema-grafema inicial reforçou a ligação entre o som /b/ e a sua representação gráfica, a letra “B”. A manipulação de letras, a formação de palavras e o reconhecimento da sílaba inicial, é apontada por Meira (2017) como importante para a constatação da semelhança sonora no início da palavra. Preditor relevante na aprendizagem da leitura e da escrita, a aliteração contribui para a identificação e a segmentação dos sons iniciais das palavras, auxiliando na decodificação, ou seja, na escrita de palavras desconhecidas e para iniciar sua escrita. O uso das letras móveis permitiu que a criança deixasse de ser uma espectadora passiva para tornar-se agente de seu aprendizado. A possibilidade de reorganizar o pensamento em tempo real ao manipular as letras fisicamente, promoveu autonomia na tomada de decisões sobre a formação das palavras.

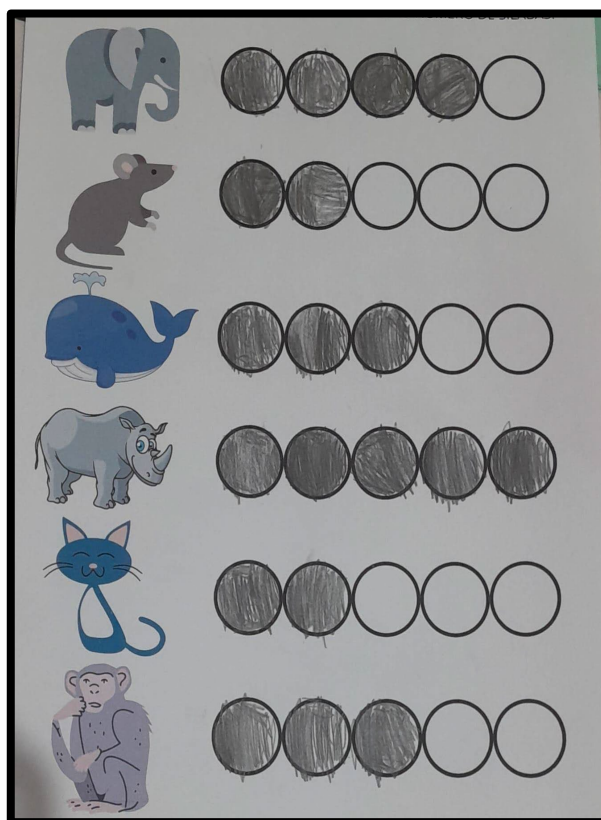
O desempenho da criança ao realizar a atividade confirmou que a transição de espectadora passiva para agente do aprendizado foi mediada com sucesso pelo recurso das letras móveis. A habilidade demonstrada em segmentar sons iniciais e representar graficamente o que foi ouvido prova que ela superou barreiras de aprendizagem anteriores, atingindo um nível de confiança essencial para o avanço na escrita independente.

Na décima sessão foram aplicadas as atividades “Quantas sílabas têm?” e “Contando as sílabas”. Na primeira atividade, uma figura era apresentada e em seguida era preciso que a criança pensasse na quantidade de sílabas que poderiam ser usadas em sua formação. Por exemplo: ao ser apresentada a figura de um

cachorro, era preciso pronunciar a palavra e perceber quantas vezes a boca era aberta ao pronunciá-la. Assim, a quantidade de sílabas era representada por grãos de milho de pipoca. Na mesma sessão, foi realizada a atividade representada a seguir na Figura 23, em que a pintura dos círculos deveria corresponder ao número de sílabas contidas na formação do nome do animal. A participação ativa da criança nas atividades, evidenciou o desenvolvimento da autonomia, indicador importante dos avanços na aprendizagem pois, atividades de manipulação visual e tátil permitiram sua tomada de decisão ativa para a contagem das sílabas existentes nas palavras.

O desempenho refletiu um alto nível de protagonismo da criança. Ao manipular os grãos de milho e os materiais de pintura, ela não esperava pela validação imediata da pesquisadora mas testava suas hipóteses, contava e recontava até sentir-se segura da resposta. Esse comportamento é um indicador claro de que a barreira da insegurança foi substituída pela confiança na manipulação visual e tátil do objeto de conhecimento.

Figura 23 - Atividade “Contando as sílabas”



Fonte: A autora.

A importância de promover a aquisição do conhecimento aliado à intencionalidade, como citado por Moraes (2013), resultaram de um conjunto de práticas pedagógicas que foram cuidadosamente planejadas, considerando as necessidades individuais da criança, combinando o método fônico ao método multissensorial, abordagem que harmoniza diferentes modalidades sensoriais. A forma visual de letras e palavras, a auditiva com os sons e fonemas, a cinestésica que compreende a grafia e movimentos que são necessários para o traçado de letras e palavras e a memória tátil da forma das letras com relevos e texturas, são associadas entre os sentidos, tornando-se um facilitador da aprendizagem e da memorização da leitura e da escrita. Essa abordagem não é apenas uma metodologia de ensino, mas um divisor de águas no desenvolvimento cognitivo infantil pois, ao apresentar a intencionalidade como citado por Moraes (2013) combinada com o estímulo multissensorial, a pesquisadora contribuiu para a construção de pontes de aprendizagens no cérebro da criança.

As sessões eram compostas por atividades em que as letras móveis eram utilizadas para a realização da formação de palavras, facilitando a adaptação delas por meio de um recurso versátil e intencional utilizado para apoiar as facetas do processo de pré-alfabetização e alfabetização inicial. Assim, ao utilizar múltiplos canais pelos quais as informações podem ser acessadas, Kosloski e Rodrigues (2023) esclarecem que a modalidade sensorial tátil permite sentir o formato da letra, tornando o aprendizado interativo. A integração combinou diferentes modalidades que, sensorialmente contribuíram para a manutenção do foco e a atenção durante a realização das atividades pela criança.

7.3 Princípio alfabético

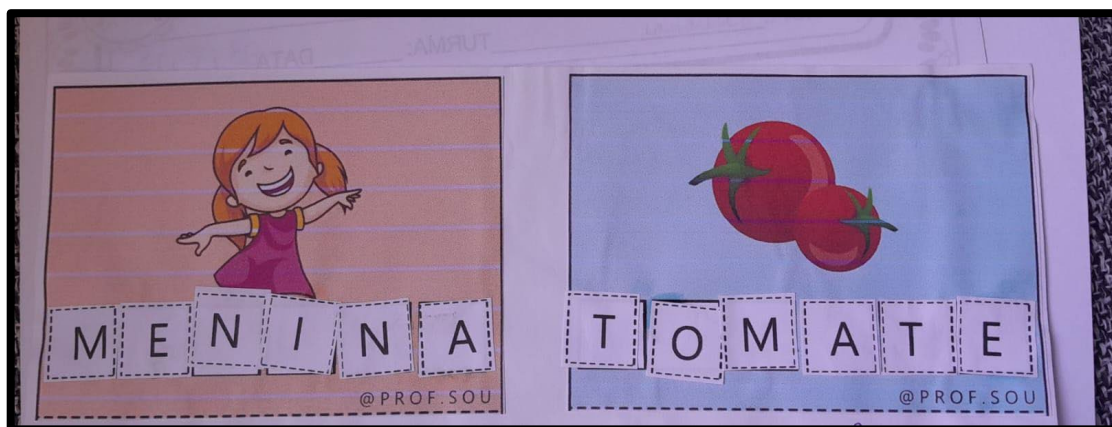
Vale ressaltar que são detalhadas apenas as 10 primeiras seções de intervenção, pois o foco para a pesquisa em tela concentrou-se na análise dessas atividades, visto que, o objetivo final não era a alfabetização mas o desenvolvimento das habilidades precursoras.

Após as dez sessões com trabalho voltado para a aquisição das habilidades precursoras da alfabetização, foi iniciado o processo de introdução das atividades relacionadas ao Princípio Alfabético, após a ocorrência da compreensão pela criança

sobre o que são e para que servem as letras e que elas representam os sons da linguagem falada, conforme citado por Brites e Almeida (2024). Ocorreu também o entendimento que tanto a palavra escrita quanto a falada podem ser construídas e reconstruídas, baseadas nos mesmos sons que são representados na palavra escrita por meio das letras.

A seguir, a Figura 25 apresenta a imagem da atividade realizada para treino do Princípio Alfabético que consistiu no recorte e colagem das letras em suas respectivas posições para a formação dos nomes dos desenhos.

Figura 25 - Formação dos nomes das figuras para treino do princípio alfabético



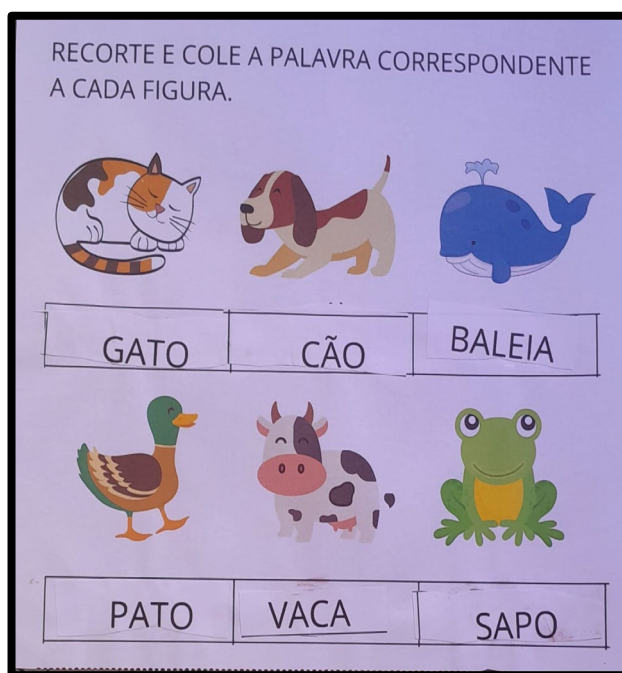
Fonte: A autora.

As atividades posteriores a esse processo foram voltadas para leitura, seguida da formação e escrita de palavras com o intuito de retomar as habilidades já adquiridas e posteriormente a sua consolidação. Nessa etapa, a criança já realizava a leitura de palavras compostas por sílabas simples e atividades com considerável grau de complexidade, por exemplo, jogos de palavras e sílabas que incentivaram a identificação de padrões e regras na escrita e caça palavras.

Atividades que continham o tema de interesse da criança como animais, por exemplo, foram utilizadas para proporcionar o entusiasmo durante sua realização. Essa prática se alinha com a pesquisa de Meira (2017), quando enfatiza sobre a importância de um contexto motivador, que pode gerar a redução às resistências durante a sua realização. A utilização de temas de interesse colaborou para o engajamento e motivação da criança. Tal estímulo satisfatório levou a um melhor desempenho e uma atitude positiva em relação ao aprendizado. A Figura 26, é referente à atividade de leitura, recorte e colagem dos nomes dos respectivos animais.

O desempenho observado na realização da atividade comprovou que o interesse temático é uma ferramenta pedagógica de inclusão. Ao unir o desejo de saber sobre os animais com a necessidade de aprender a ler e escrever, a criança superou barreiras de desatenção e insegurança, atingindo os objetivos da pré-alfabetização de forma significativa e lúdica.

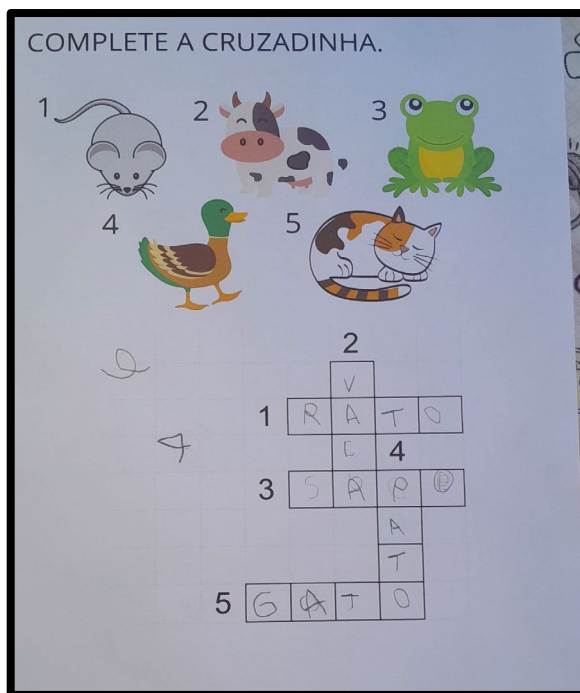
Figura 26 - Atividade de recorte e colagem dos nomes dos animais



Fonte: A autora.

Em seguida, é apresentada, na Figura 27, a atividade da cruzadinha dos nomes dos animais.

Figura 27 - Cruzadinha dos nomes dos animais



Fonte: A autora.

Os resultados apresentados com a realização das atividades 27 e 28 contemplaram a compreensão e o engajamento do momento de sua realização, pois neste caso, foi apresentado um tema de interesse da criança. A compreensão da relação imagem-palavra por meio de seu reconhecimento global (como um desenho) por reconhecimento de letras-chave ou pela leitura parcial, conhecimentos de letras e sons, habilidades motoras e perceptivas por meio do recorte e da colagem e o nível de escrita implícito ainda que não tenha sido uma escrita espontânea, pois a escolha e a compreensão das palavras revelam paralelamente a compreensão do sistema de escrita. A atividade proporcionou benefícios para o processo de alfabetização emergente, validando a importância de um contexto motivador para a aprendizagem, como citado por Meira (2017).

A criança sentiu-se capaz de resolver o “problema” da cruzadinha sozinha e o seu sucesso na realização gerou a vivência da conquista, fortalecendo a autoestima e a vontade de continuar aprendendo. A atividade da cruzadinha, sob a ótica da abordagem CCS transformou o desafio ortográfico em uma experiência de descoberta. Ao permitir que a criança utilizasse seus conhecimentos prévios sobre os nomes dos animais para decifrar a escrita, a pesquisadora promoveu uma aprendizagem em que o sentido, ou seja, o que a palavra representa, prevaleceu

sobre a mecânica, o ato de escrever, consolidando sua autonomia ao validar suas escolhas e hipóteses de escrita pois, o processo de tentativa, erro e ajuste pôde consolidar a autonomia para que a criança pudesse refletir sobre o sistema de escrita na pré-alfabetização transformando o ato de aprender em uma vivência de conquista pessoal.

O desempenho revelou que a criança priorizou o sentido da palavra. Ao decodificar a escrita sozinha, ela demonstrou que já compreendia a função social e representativa da escrita. A ajuda da pesquisadora limitou-se à organização do material e à explicação da dinâmica da atividade; o preenchimento, a reflexão sobre quais letras usar e a ordem foram frutos do esforço cognitivo individual da criança.

Durante as sessões, foram apresentadas atividades diferentes, porém repetindo a mesma habilidade ao menos uma vez na aula seguinte. A repetição, segundo Kosloski e Rodrigues (2023), é importante para a consolidação da aprendizagem, pois o método fônico, por meio da repetição, proporciona a solidificação das habilidades indispensáveis para o avanço nos estágios da aquisição da leitura e da escrita, tornando a criança futuramente um leitor proficiente.

Na etapa final do acompanhamento pedagógico, foi possível observar a aquisição de habilidades como motoras finas, CF, vocabulário, conhecimento alfabético, compreensão oral e princípio alfabético. O apoio na realização das lições de casa, possibilitou a observação da construção da base para a alfabetização, consolidando a aprendizagem pois, ao oferecer auxílio na realização das lições, forneceu-se suporte para reforçar o que foi aprendido em sala de aula auxiliando na prática da leitura e da escrita em um contexto real e significativo para a criança.

O impacto gerado envolveu o aspecto cognitivo, pois a consolidação da CF e das habilidades motoras finas possibilitou a remoção de barreiras que dificultavam seu avanço escolar. No entanto, a pesquisadora observou o impacto positivo que residia na dimensão subjetiva ao transformar a lição de casa em um momento de sucesso e não de fracasso, pois a intervenção resgatou a autoestima da criança. A transição de um estado de dependência para um início de autonomia na escrita permitindo que a criança se percebesse como participante ativo em sua aprendizagem, validando a abordagem CCS que privilegia o sentido e o acolhimento em vez de mera repetição mecânica.

A seguir, é apresentada a seção sobre a evolução das habilidades de leitura e escrita gerados por meio da aquisição das habilidades precursoras da alfabetização.

8 ALÉM DAS PALAVRAS

As atividades realizadas durante o acompanhamento pedagógico foram planejadas com intencionalidade para atender as necessidades específicas da criança, oferecendo-lhe a oportunidade de se sentir protagonista em seu processo de aprendizagem. Para tanto, foram desenvolvidas e apresentadas na sessão anterior, contemplando o desenvolvimento das habilidades precursoras da alfabetização. A ideia da promoção do pertencimento e do protagonismo, que segundo Neves (2018) é uma estratégia pedagógica que pode potencializar o processo que antecede a alfabetização pois, ao sentir-se protagonista, a criança apropria-se de seu aprendizado, tornando-a motivada e engajada nas atividades que o conduzem à leitura e à escrita. Nesse contexto, as atividades de pré-alfabetização desenvolvidas, foram ferramentas compreendidas pela criança que, ao sentir-se segura e capaz vivenciou o florescer do conhecimento.

No decorrer do desenvolvimento destas atividades, foi possível observar o conhecimento sendo construído ativamente por meio da realização de leituras que continuaram sendo realizadas pelos responsáveis antes de dormir ou sempre que solicitadas pela criança, auxiliando na ampliação do vocabulário, melhora nas habilidades de relação letra/som e no reconhecimento de estilos de escrita. As pesquisas sobre temas do interesse da criança, proporcionaram motivação, associando situações reais e experiências vivenciadas, contextualizando a aprendizagem, fator fundamental para a construção do conhecimento como salienta Schlünzen *et al.* (2020).

A reflexão final sobre o percurso pedagógico revela que a intervenção não residiu apenas nas técnicas da aprendizagem das habilidades relacionadas à CF, mas na capacidade de integrar a aprendizagem à vida da criança. Ao envolver seus responsáveis no hábito da leitura e a utilização de pesquisas sobre os temas de seu interesse pessoal, a pesquisadora aplicou os pressupostos da abordagem CCS, transformando o conhecimento em algo vivo e contextualizado e promovendo uma mudança de postura em que a criança deixou sua passividade perante a aprendizagem para tornar-se um investigador ativo em que a autonomia desabrochou como resultado natural do processo construcionista.

A conexão com o cotidiano e os interesses da criança, como a pesquisa sobre animais, proporcionou uma motivação particular que permitiu a ela associar novos conhecimentos a situações já conhecidas e vividas. Esse processo de vinculação de novas informações em experiências prévias é um pilar da construção ativa do conhecimento, como sugere a abordagem CCS pois, ao reconhecer e valorizar as experiências da criança, a aprendizagem torna-se significativa (Schlünzen *et al.*, 2020). A reflexão que emerge desta prática é que a abordagem CCS não é apenas um método, mas uma postura ética da pesquisadora perante a criança. Ao valorizar o que a criança já sabia e os seus temas de interesse, a intervenção validou suas potencialidades. O resultado não foi somente a memorização das letras, mas a conquista da autonomia, pois a criança passou a ver a escrita não como um código inimigo, mas como uma ferramenta importante para explorar o mundo que lhe interessa.

A abordagem CCS segundo Schlünzen *et al.* (2020) também incorpora as tecnologias digitais para favorecer a construção do conhecimento, sendo utilizadas na pesquisa, comunicação ou criação de projetos. Tais características permitem o foco na resolução de problemas, propondo soluções para desafios reais. Fortalecendo o elo com a Educação Inclusiva, a abordagem CCS atende à diversidade valorizando as diferenças individuais ao oferecer percursos de aprendizagem flexíveis, contemplando as necessidades de todos os estudantes, possibilitando a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, com seus erros e acertos, e como podem ser melhorados (Schlünzen *et al.*, 2020). A análise das intervenções revela que a incorporação da abordagem CCS permitiu que o enfrentamento das barreiras de aprendizagem ocorresse de forma humanizada e tecnológica. Ao alinhar as ferramentas digitais aos interesses da criança e permitir que ela gerenciasse seu próprio percurso por meio de atividades flexíveis, a pesquisadora não apenas ensinou fonemas, mas promoveu uma cultura de autonomia. A educação inclusiva efetiva-se quando o percurso pedagógico é capaz de moldar-se à criança, transformando erro em hipótese e o desafio em uma vivência de conquista significativa.

Ao realizar atividades (ações) que partem do seu interesse, a criança sentiu-se motivada, pois ansiava por aprender. Tal ação revelou a face de uma aprendizagem significativa e, alinhada aos objetivos da Educação Infantil segundo a BNCC (Brasil, 2017) e a abordagem CCS contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico do estudante.

A aplicação prática da abordagem CCS manifestou-se de forma orgânica durante uma conversa entre a pesquisadora e a criança que ao discorrer sobre suas preferências, expressou um desejo de conhecer as diferentes espécies de baleias existentes. Em vez de seguir um cronograma rígido, a pesquisadora utilizou essa curiosidade como motor para a aprendizagem, iniciando uma pesquisa guiada pela internet. Essa transposição do diálogo para a investigação digital reflete a flexibilidade e adaptabilidade da abordagem CCS (Schlünzen *et al.*, 2020). A utilização de uma enciclopédia virtual não foi um evento isolado mas uma resposta direta ao interesse da criança, o que conferiu significado imediato ao processo de aprendizagem. Durante a navegação, a pesquisadora mediou a seleção de fontes confiáveis, transformando o interesse pelas baleias em uma aprendizagem informativa e digital.

Dessa forma, a atividade deixou de ser uma tarefa imposta, tornando-se a resolução de um problema real posto pela criança: saciar sua própria curiosidade. Esse movimento também consolidou a autonomia, pois a criança percebeu que poderia utilizar a tecnologia para buscar respostas e ampliar seu vocabulário, partindo de uma situação vivida e comunicada por ela mesma.

Por se tratar da Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2009) serviram como um guia na seleção das atividades, em especial, no contexto de um acompanhamento pedagógico específico para uma criança que enfrentou barreiras em seu processo de aprendizagem.

A introdução de atividades para trabalhar a CF, com o intuito da percepção e manipulação dos sons da fala, deu-se pela importância do desenvolvimento dessa habilidade antes da escola formal, contribuindo para o conhecimento da decodificação das palavras, facilitando a compreensão do texto, proporcionando o reconhecimento das rimas, a identificação dos sons iniciais semelhantes (aliterações) e a compreensão de que as frases são compostas de palavras individuais (Kosloski; Rodrigues, 2023).

Utilizando uma abordagem personalizada e com variedades de estímulos como citam Silva (2020) que integrou habilidades precursoras da alfabetização e a incorporação de experiências diárias ao conhecimento cultural da criança, as atividades quando significativas e motivadoras, demonstram que práticas intencionais e diversificadas alinhadas à BNCC, podem promover o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil. É preciso citar também que a capitalização do interesse da criança em um tema específico, pode contribuir para o aumento de seu

entusiasmo e motivação revelando que a abrangência da abordagem na instrução da pré-alfabetização, apoiam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os resultados obtidos ao longo do acompanhamento pedagógico demonstraram que as práticas personalizadas e lúdicas foram positivas durante o processo de desenvolvimento das habilidades precursoras da alfabetização, sobretudo o planejamento de atividades que atendessem às necessidades específicas da criança (Schlünzen *et al.*, 2020).

A seguir, são descritos os resultados obtidos por meio da aplicação das atividades.

O desenvolvimento da autonomia: surgiu como um objetivo importante no processo de pré-alfabetização aqui descrito, ao proporcionar motivação por meio de práticas pedagógicas e a utilização de materiais manipulativos, como as letras móveis, que contribuíram para a aquisição da autonomia, permitindo a exploração e a formação ativa de palavras. Como citam Brites e Almeida (2024), a manipulação visual e tátil facilitaram a internalização do conhecimento das letras que revelaram um impacto significativo no caminhar escolar. Ao longo das intervenções, a autonomia progrediu de um estado de estímulo externo para uma aquisição interna. Inicialmente, o uso das letras móveis e materiais manipulativos fomentou a exploração tátil, reduzindo a dependência de comandos diretos. O auge deste desenvolvimento foi observado na transição para as atividades da cruzadinha com o nome dos animais e na pesquisa guiada na *internet*. Nestes momentos, a criança não apenas propôs temas de seu interesse, mas utilizou a própria estrutura das atividades para autorregular a sua aprendizagem.

A valorização de sua participação ativa no processo de aprendizagem: destacando-se como um dos principais motivos para a geração da autonomia proporcionada por meio do engajamento com perguntas, pesquisas na *internet* em busca de informações sobre as diferentes espécies de baleias, discussão de ideias, e até mesmo os erros, pois a criança compreendeu que é possível aprender com eles. A participação ativa permitiu à criança ser protagonista de seu próprio aprendizado e não apenas um expectador, como sugere Schlünzen *et al.* (2020).

Segurança e confiança para o engajamento no aprendizado de forma independente: A personalização do ensino mostrou-se relevante com o planejamento de atividades que atenderam especificamente às necessidades da criança, revelando ser preciso reconhecer e respeitar suas habilidades e ritmo. A sondagem inicial

realizada antes do início das atividades, é um exemplo dessa prática, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017);

Compreensão dos procedimentos de leitura e escrita: com o incentivo à criação de finais alternativos para as histórias estimulando a expressão individual e a criatividade, a integração entre a leitura e a escrita, promoveria futuramente a compreensão leitora, como citado por Brites e Almeida (2024). A interação com o texto permitiu à criança não ser mera receptora, e sim coautora dele, pois ao criar um final alternativo, demonstrou a compreensão da trama, os personagens, os conflitos e o estilo do texto original. Portanto, ao apresentar sua própria versão, suas experiências e sua criatividade, a criança foi encorajada à originalidade e autoconfiança. A compreensão dos procedimentos da leitura e da escrita, indicam que as práticas pedagógicas utilizadas colaboraram para o “como” fazer, pois a compreensão dos processos que envolvem tais habilidades, podem contribuir para a autonomia do futuro leitor;

Vivência da conquista: proporcionou à criança experimentar a aquisição do conhecimento, gerando uma sensação de capacidade, servindo como pilar para a aprendizagem subsequente, criando um ciclo positivo em que o sucesso em uma tarefa alimenta a confiança para enfrentar novos desafios. Ou seja, ao sentir-se capaz, a tendência foi arriscar-se e persistir em aprendizados futuros. A autonomia foi importante para capacitar a criança a pensar por si próprio e a tomar decisões ativas sobre seu aprendizado. Isso representa um contraponto direto aos modelos de ensino tradicionais, em que o educando está restrito ao papel de mero receptor de informações. Isso a incentivou a explorar, questionar, colaborar, resolver problemas e construir seu conhecimento, como citado por Schlünzen *et al.* (2020). A vivência da conquista foi identificada pela pesquisadora como um elemento transformador ao longo das sessões pedagógicas. O estímulo inicial deu-se em atividades manipulativas como as letras móveis e a atividade de montar o cenário da história “João e o pé de feijão”. Esse ciclo positivo, em que o sucesso em uma tarefa alimentava a confiança para a próxima, foi um dos pilares para a autonomia, permitindo que a criança passasse a explorar novos conhecimentos.

Assim como o conhecimento, a autonomia foi construída por meio de práticas pedagógicas que valorizaram a participação ativa da criança. A personalização do ensino, segundo a abordagem CCS, permitiu a adaptação do processo de

aprendizagem às necessidades dela, revelando a flexibilização do ensino (Schlünzen *et al.*, 2020).

Os resultados demonstram que a abordagem integral que combina a ludicidade (Alves; Teixeira 2020; Meroto *et al.*, 2024), o protagonismo e a autonomia (Schlünzen *et al.*, 2020; Lucena, 2016), a compreensão do contexto pedagógico e social (Silva; Oliveira; Hummel, 2021; Ferreira, 2023), são caminhos que pavimentam para a alfabetização, especialmente para crianças que enfrentam barreiras de aprendizagem.

Ao focar no desenvolvimento da conquista, a pesquisa reforça a ideia de que quando a criança passa a sentir segurança e confiança, elementos pedagógicos essenciais, diretamente ligados à personalização do ensino e à participação ativa, promovendo o ciclo positivo de pertencimento e autoria que é fundamental para o sucesso escolar, como citado por Ferreira (2023).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso acadêmico percorrido ao longo da escrita dessa dissertação de mestrado, foi repleto de incontáveis aprendizados. A pesquisa autobiográfica apresenta um caráter desafiador por envolver uma profunda imersão na memória, na subjetividade e nas relações entre o pessoal e o social. Corri o risco de focar excessivamente em minha própria experiência, perdendo a capacidade de analisá-la de forma objetiva e reflexiva e houve momentos em que enfrentei dificuldade em equilibrar a imersão na história vivida com a necessidade de analisá-la de forma rigorosa e acadêmica.

Os resultados alcançados por meio dessa pesquisa demonstram que a implementação de estratégias pedagógicas intencionais corrobora na identificação e redução das barreiras na aprendizagem, evidenciando que o insucesso escolar na Educação Infantil não deve ser encarado como uma condição inerente à criança, mas como um quadro reversível quando o processo de ensino contempla tanto as lacunas cognitivas quanto as dimensões socioafetivas.

Os indicadores de avanço e pertencimento escolar foram extraídos da análise sistemática que cruzou a sondagem inicial, os registros detalhados no diário de bordo e o depoimento dos atores envolvidos no processo educativo da criança. No estado inicial, por meio da sondagem, era perceptível a desmotivação para aprender com lacunas na percepção dos sons das letras e dificuldades motoras como a pega incorreta do lápis. Após as 19 sessões, as atividades e sondagens demonstravam a consolidação da CF e a compreensão do Princípio Alfabético, permitindo a realização da leitura de palavras com sílabas simples e a formação de vocábulos de forma autônoma, ainda que tais habilidades não devam ser exigidas para as crianças da Educação Infantil.

O Diário de bordo foi uma ferramenta reflexiva que permitiu documentar passo a passo a aprendizagem e a aplicabilidade das intervenções, com registros que foram desde o avanço psicomotor ao registro de momentos em que a criança conseguiu realizar tarefas de maior complexidade.

O sentimento de pertencimento escolar emergiu como um resultado direto da personalização do ensino e do apoio socioemocional e o *feedback* social com depoimentos da família e da professora da escola frequentada pela criança, relataram

avanços significativos não apenas no desempenho das atividades escolares, mas também, em sua autoestima e autonomia.

A resistência inicial da criança para a realização das atividades propostas na intervenção pedagógica, deu lugar à segurança emocional com confiança para arriscar-se em novos desafios, indicando que o ambiente de aprendizagem havia se tornado um local de autoria e acolhimento.

A síntese interpretativa a seguir, integra as evidências observadas aos fundamentos que nortearam a pesquisa a partir dos princípios pedagógicos emergentes. A análise das intervenções e do progresso da criança me permitiu identificar quatro pilares fundamentais que sustentaram o sucesso do processo da aquisição das habilidades precursoras da alfabetização:

- **Intencionalidade e sistematização:** As práticas não foram aleatórias, mas baseadas em evidências científicas com um planejamento pensado especificamente para a criança. A sistematização das habilidades precursoras como a CF e a psicomotricidade antes da introdução do princípio alfabético foi necessária para que a criança pudesse compreender a estrutura da língua.
- **Ludicidade e engajamento:** O uso de jogos, letras móveis e temas de interesse como animais, reduziu a resistência à aprendizagem. A ludicidade atuou como uma ferramenta para desenvolver habilidades socioemocionais e manter a motivação elevada.
- **Afetividade e vínculo:** Minha postura como mediadora atenta, promoveu um ambiente de segurança e acolhimento, permitindo que a criança superasse o medo de errar e o “sentir-se capaz” proporcionou um ciclo positivo de confiança.
- **Construcionismo e Significação:** Ao conectar as atividades ao cotidiano da criança, alicerçado na abordagem CCS, o conhecimento deixou de ser mecânico para ser significativo, permitindo que ela atuasse ativamente na sua própria aprendizagem.

Os resultados confirmam o objetivo geral da pesquisa ao evidenciarem que a implementação de estratégias pedagógicas pode identificar e reduzir as barreiras de aprendizagem na Educação Infantil. A análise demonstra que intervenções focadas na inclusão são capazes de promover avanços no desenvolvimento cognitivo e social

das crianças, validando as práticas propostas apresentadas nesta pesquisa, para a superação de obstáculos no ambiente escolar.

A validação da hipótese reitera a importância da interação entre a estimulação neurocognitiva por meio das rotas fonológicas e sensoriais e a dimensão socioafetiva do aprendizado. A presente pesquisa aponta que o insucesso escolar não é uma condição estática, mas um quadro reversível quando o processo de ensino atinge tanto as lacunas do aprendizado quanto barreiras emocionais que podem ter sido erguidas por experiências prévias de insucesso. O equilíbrio entre o cognitivo e o emocional mostrou-se capaz de converter desmotivação em engajamento ativo.

O alcance dos objetivos evidenciou-se por meio do estudo autobiográfico e da aplicação prática, revelando que a mediação docente é um dos diferenciais para que a criança deixe de ser um receptor passivo e torne-se o autor em seu processo de preparação para a alfabetização, atingindo os avanços cognitivos, motores e linguísticos documentados. Em minha pesquisa demonstro que as barreiras na aprendizagem podem ser superadas quando o ensino é contextualizado e intencional, respeitando a singularidade da criança, promovendo não apenas a aquisição das habilidades precursoras da alfabetização, mas também o seu desenvolvimento integral.

Minha imersão nesta pesquisa autobiográfica reforçou a convicção de que o desenvolvimento de habilidades precursoras da alfabetização na Educação Infantil é o terreno onde a inclusão é cultivada. Ao revisitar o meu fazer pedagógico, foi possível identificar que a busca por novas práticas não foi apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético. Ao narrar minha própria experiência, pude compreender que o sucesso escolar depende da coragem do professor em revisitar e transformar seus métodos diante das singularidades das crianças.

Com base no suporte teórico e normativo discutido anteriormente, que sublinha a importância de uma Educação Infantil inclusiva e intencional, detalho a transposição da teoria para a prática por meio da aplicação das atividades. Este processo não se limitou a uma execução mecânica, mas sim a um planejamento pedagógico flexível e centrado na criança, em que a mediação docente atuou como elemento facilitador para a superação de barreiras e o desenvolvimento do potencial cognitivo.

Neste percurso, aprendo que a mediação docente é o diferencial para o desenvolvimento da autonomia infantil. Observo que o acolhimento e o vínculo são

condições imprescindíveis para que a criança supere o medo do erro e assume seu protagonismo. Se pudesse retroceder, mudaria a intensidade inicial do foco nos resultados técnicos para valorizar, desde o primeiro momento, o tempo subjetivo da criança, entendendo que o engajamento ativo depende da segurança emocional.

No que tange à aplicação da abordagem CCS, os professores da pré-alfabetização podem utilizá-la como um eixo norteador para reconstruir sua prática pedagógica. Para ajudar as crianças a superarem as barreiras de aprendizagem, o docente deve, primeiramente, adotar o construcionismo, oferecendo materiais manipuláveis e ferramentas que permitam à criança fazer para aprender, transformando conceitos abstratos em construções concretas e autorais. A contextualização deve ser empregada para romper com exercícios mecânicos, trazendo elementos do cotidiano e do território de vivência da criança para dentro da sala de aula. Por fim, o significado é alcançado ao ancorar o ensino aos interesses intrínsecos da criança, como exemplificado nesta pesquisa com o tema do mundo animal, garantindo que um novo conhecimento conecte-se a saberes pré-existentes.

Proponho que o professor utilize a abordagem CCS para planejar intervenções que não apenas remediem lacunas, mas que criem um ambiente de aprendizagem onde a criança sinta que possui as ferramentas necessárias para ser a arquiteta do seu próprio conhecimento.

Embora os resultados documentem avanços significativos em habilidades precursoras da alfabetização, como a CF e a motricidade, esta pesquisa não contempla a análise do impacto dessas intervenções em contextos de salas de aula numerosas, focando-se no atendimento individualizado. Assim, considero importante que pesquisas futuras busquem adaptar estas estratégias para o trabalho coletivo, explorando o uso de tecnologias assistivas de baixo custo no cotidiano escolar.

Minhas perspectivas futuras orientam-se para o aprofundamento de estudos que integram as neurociências à pedagogia inclusiva. Pretendo continuar investigando como as práticas pedagógicas podem auxiliar os professores a reconstruírem suas formas de ensinar, promovendo o senso de pertencimento e a autoria de todas as crianças. Concluo que o papel do pesquisador e do docente é ser o facilitador que remove barreiras, garantindo que a base para a alfabetização seja sólida, lúdica e, sobretudo, humana.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, M. Y. **Dificuldades de aprendizagem**: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/910f350d-be88-489c-ade5-4f89807c5361>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- AGUIRRE, J.; PORTA, L. Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e20077, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2024.
- ALVES, A. K. T.; TEIXEIRA, V. R. L. As dificuldades de aprendizagem na educação infantil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S.l.], v. 154, n. 53, p. 15-26, dez. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2821/4501>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/plano-de-afirmacao-e-fortalecimento-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 29 set. 2025.
- INSERIDA
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, DF, 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria do Ministério da Educação nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 fev. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/DCNEI.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRITES, L.; ALMEIDA, R. L. **Educação baseada em evidências**: o que todo professor precisa saber. Londrina: NeuroSaber, 2021.

BRITES, L.; ALMEIDA, R. P. **Neurociências & educação**: caminhos para melhorar o ensino, transformar escolas e impactar a sociedade. Londrina, PR: Neurosaber, 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografía y formación. **ResearchGate**. Preprint, submetido em Março 2021. DOI:10.34096/iice.n50.11272. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360059423>. Acesso em: 23 out. 2024.

FERREIRA, D. M. **Que é ser uma professora articuladora?** Conheça a ti mesma. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13162/3/2023%20-%20Danielle%20Milioli%20Ferreira.Pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FEUERSTEIN, R. The theory of structural cognitive modifiability. In: PRESSEISEN, B. (ed.). **Learning and thinking styles**: classroom interaction. Washington, DC: National Education Association, 1990. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED327322>. Acesso em: 30 out. 2025

FEUERSTEIN, R. *et al.* Intervention programs for retarded performers: goals, means, and expected outcomes. In: IDOL, L.; JONES, B. **Educational values and cognitive instruction**. Hillsdale: Erlbaum, 1991. v. 2, p. 139-178. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315044392/educational-values-cognitive-instruction-lorna-idol-beau-fly-jones>. Acesso em: 30 out. 2025.

FEUERSTEIN, R. **The dynamic assessment of cognitive modifiability**: the learning propensity device – theory, instruments and techniques. Pennsylvania: ICELP Press, 2002. *Ebook*. Disponível em: https://books.google.co.in/books/about/The_dynamic_assessment_of_cognitive_modi.html?id=-3vsAAAAMAAJ&hl=en. Acesso em: 30 out. 2025.

FONSECA, K. A. *et al.* O que tem de “especial” a BNCC? **Revista Moçambicana de Psicologia e Educação**, Moçambique, v. 1, n. 3, p. 8-18, set. 2021. Disponível em: <https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/09/16/revista-mocambicana-de-psicologia-e-educacao-vol1-numero3.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.

GARCIA, C. S. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar**: um olhar sobre a prática pedagógica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/2fe4b47e-c3e6-442b-b1be-66d5bbcab99>. Acesso em: 1 jun. 2025.

IJIMA, D. W.; SZYMANSKI, M. L. S. Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem. **Revista Educação Unisinos**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 261-272, maio/ago. 2015. DOI: 10.4013/edu.2015.192.10. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.10/4712>. Acesso em: 19 jul. 2025.

JARDINI, R. S. R. Fonema ou gesto articulatório: quem, de fato, alfabetiza? **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 839-854, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619868085016/html/>. Acesso em: 27 set. 2025.

KOSLOSKI, P. M. B.; RODRIGUES, M. E. Métodos fônicos de alfabetização. **EDUCERE – Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 324–346, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10066>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LEÓN, C. B. R. *et al.* Consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: dados normativos preliminares. **Revista CEFAC**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. e7418, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>.

LIMA, F. S.; D'ARÓZ, M. S. Experiencia de aprendizaje mediada de Reuven Feuerstein: una revisión sistemática. **Educación**, [S. l.], v. 32, n. 62, p. 121-143, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.004>. Acesso em: 3 nov. 2024.

LUCENA, J. E. E. **O desenvolvimento da atenção voluntária na educação infantil**: contribuições da psicologia histórico-cultural para processos educativos e práticas pedagógicas. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5679/1/Jessica%20Elise%20Echs%20Lucena_2016.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

MALUF, M. R. Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 89, p. 309-324, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94643848005>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MARCONDES, R.; SILVA, S. L. R. O protocolo Prisma 2020 como uma possibilidade de roteiro para revisão sistemática em ensino de ciências. **Revista Brasileira de**

Pós-Graduação, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–19, 2023. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1894. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1894>. Acesso em: 23 out. 2024.

MARQUES, J. D. Resenha do livro "Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?". **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 20, n. 45, nov. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/resenha-do-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer>. Acesso em: 20 out. 2024.

MEIRA, A. S. M. **Consciência fonológica**: do constructo à avaliação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48627>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MELLO, A. P. B.; SUDBRACK, E. M. A educação infantil e a BNCC: reflexões sobre a consciência fonológica. **Revista Expressão Católica**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 8-19, jun. 2021. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/4039>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MEROTO, M. B. N. *et al.* A neuroeducação e suas contribuições para as ações pedagógicas na educação infantil. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 4433-4447, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-263. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4456/2895>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.

NEVES, T. R. **Alfabetização**: o método fonovisuoarticulatório (Método das Boquinhas) e o desenvolvimento da aprendizagem. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://metododasboquinhas.com.br/wp-content/uploads/2020/02/TCC-com-Boquinhas-Tayse-Belem-PA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

OLIVEIRA, L. A. G.; CRISPIM, M. A. A consciência fonológica na BNCC da Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e14886, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14886>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PALHINHA, K. M.; MOTA, M. M. P. E. O papel da home literacy e da educação infantil no desenvolvimento dos precursores da alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 704–717, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/46911>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PASCHOAL, L.; CHACON, L. Influência da transparência e da opacidade na ortografia de fonemas fricativos. **CoDAS**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. e20210212, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/hFFTDWJhDw7ZQcmrmZB7fSg/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

PAULA, A. V. Métodos de alfabetização e seus efeitos na leitura e na escrita. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da PUC Minas- Pedagogia Ação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2023 Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/31052>. Acesso em: 23 set. 2025.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. 1 ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 dez. 2025.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n.º 22/2025, de 4 de março. **Diário da República**. Portugal: Imprensa Oficial, 2025. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/22-2025-909595543>. Acesso em: 24 set. 2025.

PRADEGAN, C. R.; PILLA, C. D. M. Necessidades emocionais básicas na educação infantil: um estudo qualitativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 38, n. 1, p. e 25015, 2025. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/28552>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PULIEZI, S.; Di AGUSTINI, S. F. A. **Consciência fonológica e alfabetização: avaliação, planejamento e intervenção**. 1. ed. São Paulo: Instituto Ler Mais, 2024.

REIS, F. A.; MORETTO, M. O ensino da língua materna na École Maternelle pública francesa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1–15, 2020. DOI: 10.24220/2318-0870v25e2020a4932. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4932>. Acesso em: 24 set. 2025.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *In*: RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *et al.* **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, J. B. **Neuroalfabetização: uma análise das percepções de professores sobre o Método das Boquinhas**. 2020. Monografia (Neuropsicopedagogia e

Educação Especial modalidade a distância- EAD) - Faculdade de Paraíso do Norte-FAPAN/ Instituto Brasileiro de Formação- IBF. União Brasileira de Faculdades- UNIBF. Recife- Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://metododasboquinhas.com.br/wp-content/uploads/2020/09/BELO.-Jaqueline.-Neuroalfabetizacao-uma-analise-das-percepcoes-de-professores-sobre-o-Metodo-das-Boquinhas.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, T. C.; OLIVEIRA, A. C.; HUMMEL, E. I. Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 79415-79424, ago. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34247/pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SOUZA, C. M. C. R.; BRIDI, F. R. S. Aprendizagem e prática pedagógica: processos formativos com docentes do sul do Brasil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 29, n. 56, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9281>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, R. S. Perspectiva de professoras da educação infantil sobre a psicomotricidade e seus benefícios para as crianças. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 293–303, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/6327>. Acesso em: 26 fev. 2025.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, [S. l.], v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. DOI: 10.7326/M18-0850. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30178033/>. Acesso em: 23 out. 2024.

VIDYADHARAN, V.; THARAYIL, H. M. Learning disorder or learning disability: time to rethink. **Indian Journal of Psychological Medicine**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 276-278, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6532374/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE - ENTRE SONS, CAMINHOS E MEMÓRIAS

Entre Sons, Caminhos e Memórias

*Na escrita de si, a história floresce,
memória que ensina, que toca e que cresce,
entre vivências, a prática se faz,
tecendo inclusão onde antes não havia voz.*

*Na escuta dos sons, no jogo das letras,
a consciência nasce em pequenas descobertas,
crianças que aprendem em tempos diversos,
rompendo barreiras, recriando universos.*

*E assim, entre afetos, ensino e criação,
a aprendizagem pulsa em cada intervenção,
na educação infantil, o começo de tudo:
onde cada criança é inteira e o aprender, profundo.*

Com carinho e desejando muito sucesso...

Katia de Abreu Fonseca