

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS A ESCRITA E LEITURA NO PRÉ II

Inês Aparecida Silva Souza¹
Denise Mariano Ramos²
Susete Bernardes Cravo da Costa³
Deborah Ferreira Marques⁴
Márcia Regina de Almeida Leme⁵

RESUMO: A Educação Especial e Inclusiva tem como objetivo assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e necessidades educacionais. Nesse contexto, o presente estudo aborda as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Pré II, destacando a importância de estratégias inclusivas que favoreçam a participação efetiva das crianças no processo de alfabetização inicial. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que defendem a educação como um direito de todos e valorizam a mediação pedagógica como elemento essencial para a construção do conhecimento. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com análise de produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, à Educação Especial e às práticas inclusivas de linguagem. Os resultados evidenciam que o uso de metodologias diversificadas, recursos lúdicos, materiais adaptados e atividades que consideram as diferentes formas de aprendizagem contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Além disso, destaca-se o papel do professor como mediador do processo educativo, promovendo experiências que estimulem a interação, a comunicação e a autonomia dos estudantes. Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas inclusivas no Pré II favorece não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a construção de um ambiente escolar acolhedor, democrático e comprometido com a valorização da diversidade. Dessa forma, a inclusão torna-se um elemento fundamental para garantir oportunidades de aprendizagem significativas a todas as crianças desde os primeiros anos da educação básica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Leitura. Escrita. Educação Infantil. Pré II.

¹ Professora - PEB I. Pós-graduação em Psicopedagogia, Faculdade de São Luís (2005).

² Professora - PEB I. Pós-graduação em Gestão Escolar, Faculdade Corporativa CESPI - FACESPI/UNICESPI (2014).

³ Professora - PEB I. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional, FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante) (2024).

⁴ Professora - PEB I. Especialização em Educação Especial, Faculdade XV de Agosto (2020).

⁵ Professora. Especialização em Educação, Ludicidade e Desenvolvimento Infantil, Fasul (2024).

I INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um dos principais paradigmas das políticas educacionais contemporâneas ao reconhecer que o acesso à escola, por si só, não garante o direito à aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe a participação efetiva de todos os estudantes em ambientes educacionais que valorizem a diversidade e assegurem condições equitativas de desenvolvimento. Para Mantoan (2015), a escola inclusiva rompe com modelos excludentes ao reconhecer que as diferenças constituem parte inerente do processo educativo, enquanto Carvalho (2004) complementa que a inclusão exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Dessa forma, compreender a diversidade como elemento constitutivo da escola representa um avanço em relação às práticas tradicionalmente centradas na homogeneização do ensino.

No contexto brasileiro, essa concepção encontra respaldo nos principais documentos legais que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito universal à educação, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconhece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforçou que os estudantes público-alvo da Educação Especial devem frequentar o ensino regular com os apoios necessários ao seu desenvolvimento. Entretanto, como observa Mantoan (2015), a efetivação dessas políticas depende da reorganização das práticas pedagógicas e da construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade, evidenciando que a garantia legal, embora indispensável, não é suficiente para assegurar uma inclusão efetiva.

Na Educação Infantil, especialmente na etapa correspondente ao Pré II, essas discussões assumem relevância ainda maior, uma vez que esse período representa uma fase decisiva para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura, sendo o professor um agente fundamental nesse processo. Embora Piaget (1999) atribua maior ênfase às construções cognitivas decorrentes da ação da criança sobre o meio, ambos os autores convergem ao reconhecer que a aprendizagem resulta de experiências significativas vivenciadas durante a infância. Essa aproximação teórica reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e promovam a participação ativa de todas as crianças.

No que se refere à leitura e à escrita, a Educação Infantil não tem como finalidade antecipar a alfabetização formal, mas favorecer experiências que aproximem as crianças da cultura escrita. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) orienta que as práticas de linguagem sejam desenvolvidas em situações significativas de comunicação, valorizando a exploração de diferentes gêneros textuais, a oralidade, a imaginação e as múltiplas formas de expressão infantil. Nessa mesma direção, Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem da linguagem escrita ocorre gradativamente por meio da mediação social, enquanto Freire (1996) defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que o contato com diferentes práticas culturais amplia as possibilidades de construção do conhecimento. Assim, a aproximação entre essas perspectivas evidencia que o desenvolvimento da leitura e da escrita depende da articulação entre experiências sociais, mediação pedagógica e participação ativa da criança.

Sob a perspectiva inclusiva, o trabalho com leitura e escrita requer metodologias flexíveis, recursos acessíveis e estratégias diversificadas capazes de contemplar a heterogeneidade presente nas salas de aula. Para Carvalho (2004), a inclusão implica reorganizar o ensino para responder às necessidades dos estudantes, enquanto Mantoan (2015) argumenta que adaptar práticas pedagógicas não significa simplificar conteúdos, mas criar diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento. Desse modo, recursos como literatura infantil, jogos pedagógicos, brincadeiras, materiais concretos, tecnologias assistivas e múltiplas linguagens constituem instrumentos capazes de ampliar a participação e favorecer aprendizagens significativas para todas as crianças.

Além da atuação docente, a literatura evidencia que a efetivação da inclusão depende da articulação entre escola, família, gestão escolar e serviços especializados. Freire (1996) compreende a educação como prática dialógica construída coletivamente, perspectiva que converge com as discussões de Mantoan (2015) acerca da corresponsabilidade institucional pela inclusão. Nesse sentido, a construção de ambientes educacionais acessíveis exige planejamento coletivo, formação continuada dos profissionais da educação e compromisso permanente com a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Pré II, considerando os princípios da Educação Especial e Inclusiva. Justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca da construção de práticas pedagógicas que assegurem a participação de todas

as crianças nos processos de aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia do direito à aprendizagem.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESPECIAL E INCLUSIVA NO PRÉ II

A compreensão acerca da Educação Especial passou por significativas transformações nas últimas décadas, acompanhando mudanças sociais, políticas e educacionais relacionadas ao reconhecimento dos direitos humanos. Historicamente, predominou uma concepção centrada no modelo médico da deficiência, segundo o qual as limitações individuais eram consideradas os principais obstáculos ao desenvolvimento e à aprendizagem. Nesse contexto, estudantes com deficiência eram frequentemente encaminhados para instituições especializadas, permanecendo afastados do ensino regular e das oportunidades de convivência social. Conforme Carvalho (2004), essa lógica reforçava práticas segregadoras ao atribuir exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelas dificuldades encontradas no processo educativo.

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo com o fortalecimento dos movimentos internacionais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, essa compreensão começou a ser amplamente questionada. A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, representou um marco ao defender que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, devem aprender juntas sempre que possível. Para Mittler (2003), esse documento rompe com a ideia de integração limitada e inaugura uma perspectiva baseada na participação efetiva de todos os estudantes, deslocando o foco das limitações individuais para a responsabilidade das instituições educacionais na eliminação das barreiras à aprendizagem.

No Brasil, essa mudança paradigmática foi incorporada progressivamente à legislação educacional. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirmou que os estudantes público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados preferencialmente nas classes comuns do ensino regular, com acesso ao Atendimento Educacional Especializado e aos recursos necessários para sua plena participação.

Entretanto, Mendes (2020) ressalta que a existência de dispositivos legais, embora fundamental, não garante por si só a efetivação da inclusão, uma vez que persistem desafios relacionados à formação docente, à organização curricular e às condições de funcionamento das escolas.

Essa análise aproxima-se das reflexões de Mantoan (2015), para quem a inclusão não pode ser compreendida apenas como o ingresso do estudante na escola regular. A autora defende que a verdadeira inclusão exige mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e nas concepções de ensino, rompendo definitivamente com modelos que classificam ou hierarquizam os estudantes segundo padrões de normalidade. Em perspectiva semelhante, Carvalho (2004) argumenta que a escola inclusiva deve reorganizar seus processos de ensino para responder às necessidades de todos os alunos, substituindo práticas padronizadas por estratégias pedagógicas flexíveis e acessíveis. Observa-se, portanto, que ambos os referenciais convergem ao reconhecer que a inclusão constitui um processo contínuo de transformação da escola, embora enfatizem dimensões distintas desse processo: enquanto Mantoan privilegia a mudança cultural, Carvalho destaca a reorganização das práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, pesquisadores brasileiros têm ampliado esse debate ao defender que a inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso coletivo. Pletsch (2020) observa que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Da mesma forma, Glat (2018) destaca que o sucesso das políticas inclusivas está diretamente relacionado à capacidade das escolas de reconhecerem a diversidade como elemento constitutivo do ambiente educativo e não como exceção a ser administrada. Essas contribuições ampliam as discussões iniciadas por Mantoan e Carvalho ao evidenciar que a inclusão escolar exige ações integradas que ultrapassam a atuação isolada do professor.

Sob essa perspectiva, a Educação Infantil assume papel estratégico na consolidação de práticas inclusivas, por representar a primeira etapa da Educação Básica e o momento em que se estabelecem importantes bases para o desenvolvimento humano. As experiências vivenciadas na infância influenciam significativamente a construção das habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais, tornando indispensável a organização de ambientes educativos acessíveis, acolhedores e estimulantes. Assim, garantir práticas inclusivas desde os primeiros anos de escolarização significa ampliar as possibilidades de aprendizagem e

participação de todas as crianças, fortalecendo os princípios da equidade e da justiça social que fundamentam a educação inclusiva.

A Educação Infantil constitui um período decisivo para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e das primeiras aproximações da criança com a cultura escrita. Nessa etapa, o trabalho pedagógico não se orienta pela antecipação da alfabetização formal, mas pela criação de experiências significativas que favoreçam a construção progressiva de conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas de linguagem devem proporcionar situações de interação, escuta, oralidade, leitura e produção de diferentes formas de expressão, respeitando os tempos, interesses e necessidades de cada criança.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) compreende que o desenvolvimento da linguagem resulta das interações sociais estabelecidas pela criança em seu contexto cultural. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e ocorre por meio da mediação exercida por adultos e pares mais experientes. Assim, o professor assume papel essencial ao organizar situações de aprendizagem que ampliem as possibilidades de participação das crianças e favoreçam a construção de novos conhecimentos. Essa concepção aproxima-se da proposta de Freire (1996), que entende a educação como um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre sujeitos e da problematização da realidade. Embora partam de referenciais distintos, ambos os autores defendem que a aprendizagem ocorre em contextos sociais significativos e depende da participação ativa do educando.

6

Piaget (1999), por outro lado, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo decorre da interação entre a criança e o meio físico e social, sendo a construção do conhecimento resultado de sucessivos processos de assimilação e acomodação. Ainda que Vygotsky atribua maior centralidade às relações sociais e Piaget destaque a atividade intelectual da própria criança, as duas perspectivas não são excludentes. Conforme observa Coll (2004), elas podem ser compreendidas como abordagens complementares para interpretar o desenvolvimento infantil, contribuindo para práticas pedagógicas que conciliem mediação docente, exploração do ambiente e protagonismo da criança no processo de aprendizagem.

Essas contribuições tornam-se especialmente relevantes quando se analisa a aprendizagem da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita muito antes da alfabetização convencional. Ao

observar livros, placas, embalagens, listas, histórias e outros portadores textuais presentes em seu cotidiano, elas elaboram interpretações acerca da função social da escrita, desenvolvendo conhecimentos que serão progressivamente reorganizados durante sua escolarização. Essa compreensão rompe com concepções tradicionais que associavam o ensino da escrita apenas à repetição mecânica de letras e sílabas, evidenciando que aprender a escrever significa participar de práticas sociais de linguagem.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido no Pré II deve privilegiar experiências que aproximem as crianças da cultura escrita de maneira contextualizada e significativa. A leitura compartilhada de histórias, as rodas de conversa, a exploração de diferentes gêneros textuais, as dramatizações, os jogos simbólicos, as cantigas, as parlendas e as produções espontâneas constituem estratégias que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de comunicação. Para Kishimoto (2017), o brincar representa uma das principais formas de aprendizagem na infância, pois permite que a criança atribua significados às experiências vividas, estabeleça relações com o mundo e desenvolva competências cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, essas práticas assumem importância ainda maior, pois reconhecem que as crianças aprendem em ritmos, formas e tempos distintos. Mantoan (2015) argumenta que ensinar de forma inclusiva não significa elaborar atividades paralelas para determinados estudantes, mas organizar propostas suficientemente flexíveis para que todos possam participar das mesmas experiências de aprendizagem. Em convergência com essa compreensão, Carvalho (2004) destaca que o planejamento pedagógico deve considerar diferentes estratégias de acesso ao conhecimento, eliminando barreiras que dificultam a participação de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas.

Essa concepção aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), segundo os quais o planejamento pedagógico deve oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de participação e variadas maneiras de expressão das aprendizagens (CAST, 2018). Embora originalmente desenvolvido no campo da educação inclusiva, o DUA beneficia todos os estudantes ao ampliar as oportunidades de aprendizagem e reduzir barreiras pedagógicas desde o planejamento das atividades. Assim, recursos como livros acessíveis, materiais táteis, pictogramas, jogos multissensoriais, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e diferentes linguagens deixam de ser

adaptações destinadas exclusivamente a alguns alunos e passam a integrar práticas pedagógicas inclusivas dirigidas a toda a turma.

Dessa forma, a promoção da leitura e da escrita na Educação Infantil ultrapassa a aprendizagem do código linguístico e passa a ser compreendida como processo de inserção das crianças na cultura escrita e na vida social. A articulação entre as contribuições de Vygotsky, Piaget, Ferreiro e Teberosky, Freire, Mantoan e Carvalho evidencia que o desenvolvimento da linguagem depende da interação entre mediação pedagógica, experiências culturais, participação ativa da criança e organização de ambientes educativos inclusivos. Assim, práticas pedagógicas fundamentadas nesses referenciais favorecem não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a construção da autonomia, da participação e do direito de aprender de todas as crianças.

A efetivação da Educação Inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como característica inerente ao contexto escolar. Nessa perspectiva, ensinar de forma inclusiva significa planejar situações de aprendizagem capazes de contemplar diferentes formas de participação, respeitando os ritmos, as potencialidades e as necessidades dos estudantes. Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar não consiste na adaptação ocasional de atividades para determinados alunos, mas na reorganização do ensino de modo que todos possam aprender juntos, compartilhando experiências e construindo conhecimentos em um ambiente democrático.

8

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Carvalho (2004), que defende a flexibilização das práticas pedagógicas como estratégia para eliminar barreiras à aprendizagem. Entretanto, a autora ressalta que flexibilizar não significa reduzir expectativas em relação ao desenvolvimento dos estudantes, mas diversificar metodologias, recursos e formas de avaliação para garantir oportunidades equitativas de aprendizagem. Assim, a prática docente deixa de estar centrada na homogeneização do ensino e passa a valorizar diferentes percursos de aprendizagem, reconhecendo que a diversidade enriquece o processo educativo.

No contexto do Pré II, a literatura infantil constitui um dos principais recursos para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem inclusiva. Histórias, poemas, parlendas, cantigas e narrativas favorecem não apenas a ampliação do vocabulário e da imaginação, mas também a construção de vínculos afetivos, o desenvolvimento da empatia e a compreensão das diferenças. Abramovich (1997) destaca que o contato frequente com a literatura desperta o interesse pela leitura e amplia a capacidade de interpretação do mundo. Sob a perspectiva

inclusiva, esse trabalho pode ser enriquecido por meio da utilização de livros acessíveis, materiais táteis, recursos visuais, audiolivros, pictogramas e versões em Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilitando que diferentes crianças participem das mesmas experiências literárias.

Outro aspecto fundamental refere-se ao caráter lúdico das práticas pedagógicas. Kishimoto (2017) argumenta que o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois favorece a construção do pensamento simbólico, da criatividade, da linguagem e das relações sociais. Em consonância com Vygotsky (2007), o jogo cria situações imaginárias que ampliam as possibilidades de aprendizagem e permitem que a criança avance para além do nível de desenvolvimento já consolidado. Assim, jogos pedagógicos, brincadeiras dirigidas, dramatizações, músicas e atividades cooperativas assumem papel relevante na promoção da leitura e da escrita, sobretudo quando organizados de maneira acessível e participativa.

Além dos recursos tradicionais, as tecnologias digitais e assistivas têm ampliado significativamente as possibilidades de inclusão escolar. Softwares educativos, leitores de tela, sintetizadores de voz, pranchas de comunicação alternativa, tablets, aplicativos acessíveis e recursos multimídia contribuem para reduzir barreiras de comunicação e favorecer a participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Segundo Bersch (2017), as tecnologias assistivas devem ser compreendidas como instrumentos de promoção da autonomia e da participação social, e não apenas como recursos compensatórios destinados às limitações individuais. Essa perspectiva reforça o entendimento de que a tecnologia, quando integrada ao planejamento pedagógico, amplia as oportunidades de aprendizagem para toda a turma.

Entretanto, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente da formação dos profissionais da educação. Diversos estudos evidenciam que muitos professores ainda se sentem inseguros diante da diversidade presente nas salas de aula, especialmente em relação ao planejamento de estratégias capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Mendes (2020) observa que essa insegurança não decorre da falta de compromisso docente, mas das limitações históricas presentes na formação inicial e da insuficiência de programas permanentes de formação continuada. Em perspectiva semelhante, Pletsch (2020) afirma que o desenvolvimento profissional precisa articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e espaços coletivos de reflexão, favorecendo a construção de competências para o trabalho pedagógico inclusivo.

Nesse cenário, destaca-se também a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE possui caráter complementar e suplementar ao ensino comum, oferecendo recursos, estratégias e serviços destinados à eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Glat (2018) ressalta que a efetividade desse atendimento depende do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do AEE, equipe gestora e demais especialistas, evitando que o atendimento especializado seja compreendido como responsabilidade isolada de um único profissional.

Da mesma forma, a parceria entre escola e família constitui elemento indispensável para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Freire (1996) compreende a educação como um processo construído coletivamente, fundamentado no diálogo e na corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos envolvidos. Essa compreensão converge com Mantoan (2015), ao defender que a inclusão somente se consolida quando a comunidade escolar reconhece a participação das famílias como componente essencial do processo educativo. O diálogo permanente favorece o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento infantil, fortalece vínculos de confiança e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

10

Outro aspecto frequentemente destacado pela literatura refere-se ao papel da gestão escolar. A construção de uma escola inclusiva exige liderança comprometida com princípios democráticos, planejamento institucional, formação continuada, investimento em recursos pedagógicos e promoção de uma cultura organizacional voltada ao respeito às diferenças. Booth e Ainscow (2011) afirmam que o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas constitui um processo permanente de reflexão institucional, no qual toda a comunidade escolar participa da identificação e da eliminação das barreiras à aprendizagem.

Diante desse cenário, observa-se que a efetivação da Educação Inclusiva ultrapassa a adoção de metodologias específicas ou a disponibilização de recursos materiais. Trata-se de um processo complexo que envolve mudanças nas concepções pedagógicas, fortalecimento da formação docente, reorganização curricular, atuação colaborativa entre profissionais, participação das famílias e compromisso institucional com a promoção da equidade. Assim, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Pré II somente alcançam seu potencial transformador quando fundamentadas em uma compreensão ampla da

inclusão como princípio orientador da educação, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades reais de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Pré II, considerando os princípios da Educação Especial e Inclusiva. A partir da revisão da literatura, foi possível compreender que a promoção de uma educação inclusiva ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo a construção de práticas pedagógicas que assegurem a participação efetiva, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades educacionais.

As discussões desenvolvidas ao longo do artigo evidenciaram que a aprendizagem da leitura e da escrita, na Educação Infantil, deve ser compreendida como um processo social, cultural e pedagógico, construído por meio das interações estabelecidas entre a criança, seus pares, os professores e o ambiente educativo. Nesse aspecto, as contribuições de Vygotsky (2007), Piaget (1999), Ferreiro e Teberosky (1999) e Freire (1996) revelam que o desenvolvimento da linguagem escrita não ocorre de forma linear ou exclusivamente por meio da transmissão de conteúdos, mas resulta de experiências significativas, da mediação pedagógica e da participação ativa da criança em práticas sociais de linguagem. Embora esses autores partam de referenciais teóricos distintos, observa-se uma convergência quanto ao reconhecimento do papel central da criança como sujeito do processo de aprendizagem e da importância da atuação docente na organização de experiências educativas capazes de potencializar seu desenvolvimento.

A análise da literatura também permitiu constatar que a efetivação da Educação Inclusiva depende da articulação entre diferentes dimensões do trabalho pedagógico. O planejamento flexível, a utilização de recursos acessíveis, a valorização da literatura infantil, das atividades lúdicas, das tecnologias assistivas e de estratégias fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem configuram possibilidades concretas para ampliar o acesso ao currículo e favorecer a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, as reflexões de Mantoan (2015), Carvalho (2004), Mendes (2020), Pletsch (2020) e Glat (2018) demonstram que a construção de práticas inclusivas exige mudanças que ultrapassam a atuação individual do professor, envolvendo a gestão escolar, a formação continuada, o Atendimento Educacional Especializado, as famílias e as políticas públicas educacionais.

Outro aspecto evidenciado pelo estudo refere-se à necessidade de compreender a inclusão como um princípio orientador da organização escolar e não como um conjunto de ações direcionadas exclusivamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A revisão teórica demonstrou que ambientes pedagógicos planejados para atender à diversidade beneficiam todas as crianças, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da comunicação, do respeito às diferenças e da aprendizagem significativa. Dessa forma, a educação inclusiva reafirma seu compromisso com a promoção da equidade e da justiça social, consolidando a escola como espaço de convivência democrática e de valorização da diversidade humana.

Como contribuição para o campo da Educação Especial e Inclusiva, este artigo sistematiza diferentes referenciais teóricos sobre práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita na Educação Infantil, estabelecendo aproximações entre autores clássicos e pesquisas mais recentes. Ao promover esse diálogo, busca ampliar as reflexões sobre o papel da mediação docente, da organização curricular e da construção de ambientes inclusivos no desenvolvimento das crianças matriculadas no Pré II.

Entretanto, este estudo apresenta limitações inerentes ao seu delineamento metodológico. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, as análises concentram-se na produção científica disponível, não contemplando a observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Assim, futuras investigações poderão ampliar esse debate por meio de pesquisas de campo, estudos de caso, observações em sala de aula e entrevistas com professores, gestores e famílias, permitindo compreender de maneira mais aprofundada os desafios e as potencialidades da implementação de práticas inclusivas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Conclui-se, portanto, que investir em práticas pedagógicas inclusivas desde a Educação Infantil representa uma estratégia fundamental para assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Mais do que responder às exigências legais, a inclusão constitui um compromisso ético, social e pedagógico com a construção de uma escola capaz de reconhecer a diversidade como valor, promover a participação de todos os estudantes e contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e a formação de professores para a educação inclusiva**. Revista Inclusão Social, Brasília, v. 14, n. 1, p. 15-32, 2020.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010.