www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/9ywk8e49

Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: o PEI, as adaptações e a mediação docente no cotidiano da sala de aula

Inclusive pedagogical practices in early childhood education: the individualized education plan (IEP), adaptations, and teacher mediation in everyday classroom practice

Patricia Cristina Del Mouro Garcia

RESUMO

Este artigo analisa práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, com ênfase no Plano Educacional Individualizado (PEI), nas adaptações de atividades, na mediação docente e na organização de ambientes acessíveis. De natureza bibliográfica e reflexiva, a discussão articula orientações curriculares brasileiras e contribuições teóricas sobre aprendizagem, desenvolvimento e inclusão. São examinados o planejamento por objetivos observáveis, a comunicação funcional, o uso de materiais concretos, os recursos visuais, as brincadeiras, a autonomia e a avaliação processual. Argumenta-se que adaptar não equivale a simplificar indiscriminadamente as experiências, mas a reduzir barreiras preservando a intencionalidade pedagógica e a participação da criança no grupo. Conclui-se que práticas inclusivas consistentes dependem de observação, planejamento, revisão dos apoios e colaboração entre profissionais, sem exposição de dados individuais de estudantes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação inclusiva. PEI. Adaptações pedagógicas. Mediação docente.

ABSTRACT

This article analyzes inclusive pedagogical practices in Early Childhood Education, with an emphasis on the Individualized Education Plan (IEP), activity adaptations, teacher mediation, and the organization of accessible learning environments. Based on a bibliographic and reflective approach, the discussion brings together Brazilian curricular guidelines and theoretical contributions on learning, development, and inclusion. The study examines planning based on observable objectives, functional communication, the use of concrete materials, visual resources, play-based activities, autonomy, and ongoing assessment. It argues that adaptation does not mean indiscriminately simplifying learning experiences, but rather removing barriers while preserving pedagogical intentionality and children's participation in the group. It concludes that consistent inclusive practices depend on observation, planning, ongoing review of support strategies, and collaboration among professionals, while ensuring that students' individual data are not disclosed.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive Education. Individualized Education Plan (IEP). Pedagogical Adaptations. Teacher Mediation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado de convivência, investigação, linguagem e construção de autonomia. Nesse contexto, a educação inclusiva se concretiza nas decisões que o professor toma antes, durante e depois das experiências pedagógicas: como organiza o ambiente, apresenta uma proposta, observa as respostas das crianças e modifica recursos quando encontra barreiras à participação. O desafio não é criar uma sala homogênea, mas construir condições para que diferentes formas de aprender sejam reconhecidas como parte legítima da vida coletiva.

Este artigo concentra-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula, com atenção especial ao Plano Educacional Individualizado (PEI), às adaptações de materiais e atividades, à comunicação funcional, aos recursos visuais, à mediação docente e à avaliação do desenvolvimento. A discussão não se organiza em torno de diagnósticos ou de trajetórias individuais. Seu foco está nas escolhas profissionais capazes de ampliar a participação das crianças nas brincadeiras, nas interações e nas demais experiências previstas para a etapa.

Parte-se do entendimento de que o planejamento inclusivo não corresponde à elaboração de uma segunda escola dentro da mesma sala. A criança que necessita de apoio individualizado continua pertencendo ao grupo, compartilhando seus espaços, temas e experiências. A diferenciação das estratégias deve funcionar como ponte para a participação, e não como justificativa para isolamento. Isso requer que o professor pense simultaneamente na proposta coletiva e nos caminhos alternativos que podem torná-la acessível.

O objetivo geral é analisar como o PEI e as adaptações pedagógicas podem orientar práticas inclusivas na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se discutir o planejamento por campos de experiências, apresentar critérios para adaptação de propostas, refletir sobre mediação e autonomia e examinar a avaliação processual e o trabalho colaborativo. A abordagem é bibliográfica e reflexiva, sem coleta ou divulgação de dados individuais de crianças.

Do ponto de vista metodológico, a reflexão aqui apresentada não pretende estabelecer um modelo único de intervenção. As estratégias são possibilidades de organização do trabalho e precisam ser examinadas à luz da realidade institucional, da faixa etária, dos recursos disponíveis e das necessidades efetivamente observadas. A intencionalidade pedagógica, nesse sentido, vale mais do que a reprodução automática de procedimentos considerados inclusivos.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva parte do reconhecimento de que as diferenças humanas são constitutivas da experiência escolar. Crianças podem expressar interesses, compreender instruções, movimentar-se, comunicar-se e estabelecer vínculos por caminhos distintos. A função pedagógica da escola é organizar situações nas quais essa diversidade não se transforme em impedimento para a aprendizagem. Isso exige uma mudança de pergunta: em vez de indagar apenas o que a criança não consegue fazer, cabe investigar quais condições permitem que ela participe com maior significado.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos orientam a elaboração de propostas que não dependam exclusivamente de respostas orais, registros gráficos ou execução simultânea por todos. Uma criança pode participar de uma experiência de contagem manipulando

objetos; outra, apontando imagens; outra, verbalizando numerais. A pluralidade de respostas não elimina o objetivo comum da experiência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) situam as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas. Por isso, a inclusão não pode ser restrita a fichas adaptadas ou atividades individuais em mesa. Ela também deve alcançar o parque, as rodas de conversa, a alimentação, as histórias, os cantos de brincadeira, a exploração de materiais e as transições entre ambientes. Em todos esses momentos, há oportunidades de comunicação, iniciativa, cooperação e autonomia.

A perspectiva inclusiva requer identificar barreiras produzidas pela própria organização escolar. Instruções longas, excesso de estímulos, materiais pouco acessíveis, atividades com uma única forma de resposta e mudanças bruscas de rotina podem dificultar a participação. Modificar essas condições não significa reduzir expectativas. Significa reconhecer que a qualidade de uma proposta depende tanto de seu objetivo quanto das possibilidades reais de acesso oferecidas às crianças.

A atenção à diversidade também modifica a maneira de compreender o sucesso de uma proposta. Uma atividade não é necessariamente bem-sucedida porque todos produziram materiais semelhantes. O resultado pode estar na qualidade das interações, na ampliação de uma iniciativa comunicativa ou na descoberta de uma nova maneira de explorar um objeto. Esse olhar exige critérios pedagógicos claros e disponibilidade para reconhecer processos menos visíveis.

3 O PEI COMO PLANEJAMENTO VIVO

O Plano Educacional Individualizado pode funcionar como instrumento de articulação entre avaliação pedagógica, definição de objetivos e acompanhamento das intervenções. Seu valor não está na quantidade de páginas preenchidas, mas na capacidade de orientar decisões concretas. Um PEI útil descreve habilidades observadas, interesses relevantes, barreiras encontradas, recursos disponíveis, apoios necessários e prioridades de desenvolvimento. Deve também prever quando e como os objetivos serão revistos.

A elaboração do plano começa pela observação da criança em diferentes contextos. É importante registrar como participa de brincadeiras, como solicita ajuda, quais materiais aceita explorar, como compreende orientações, que formas de comunicação utiliza e em quais situações

demonstra maior independência. Essas informações precisam ser formuladas em linguagem pedagógica, evitando rótulos ou conclusões clínicas que ultrapassem a competência docente. O objetivo é compreender necessidades educacionais e planejar respostas adequadas.

Metas excessivamente amplas, como 'melhorar a socialização' ou 'desenvolver a coordenação', oferecem pouca orientação para a prática. É mais produtivo estabelecer objetivos observáveis, como realizar escolhas entre duas opções com apoio visual, participar de uma brincadeira compartilhada com mediação ou manusear determinado material por etapas. A meta deve indicar o que se espera observar, quais apoios serão utilizados e que evidências permitirão acompanhar o progresso.

O PEI precisa manter relação com o currículo da turma. Uma proposta coletiva de exploração de cores, por exemplo, pode ser acompanhada de objetivos individualizados ligados à escolha, ao pareamento, à comunicação ou à manipulação de objetos. Desse modo, o planejamento individual não substitui o currículo comum; ele explicita caminhos para participar dele. Sua revisão periódica evita tanto a repetição de estratégias ineficazes quanto a manutenção de apoios já desnecessários.

É importante evitar que o PEI seja preenchido apenas no início do período letivo e retomado somente para fins administrativos. O plano precisa circular no planejamento cotidiano, orientar a escolha dos recursos e sustentar o diálogo entre os profissionais. Quando seus objetivos são conhecidos e utilizados, torna-se mais fácil identificar quais apoios devem continuar e quais podem ser progressivamente modificados.

4 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL E DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES

A avaliação pedagógica inicial não se confunde com diagnóstico clínico. Seu propósito é reconhecer como a criança participa das situações escolares e quais condições favorecem sua aprendizagem. Observações realizadas em momentos distintos costumam ser mais informativas do que uma única atividade dirigida, pois a criança pode responder de maneira diferente durante a brincadeira livre, a roda, a alimentação ou uma proposta estruturada. O contexto deve acompanhar o registro do comportamento observado.

Uma análise útil considera quatro dimensões articuladas: o que a criança realiza de modo independente; o que consegue fazer com apoio; quais barreiras aparecem com frequência; e quais

interesses podem favorecer sua participação. Também é necessário observar o ambiente. Uma dificuldade em acompanhar uma instrução pode estar relacionada à extensão da fala do adulto, ao ruído da sala, à ausência de demonstração ou à inadequação do material, e não apenas a uma característica individual.

Na definição de prioridades, convém evitar planos com objetivos numerosos e desconectados. O professor pode selecionar habilidades que tenham impacto funcional na rotina, como ampliar a comunicação de necessidades, compreender etapas de uma atividade, participar de interações e realizar pequenas ações de autonomia. Essas prioridades devem dialogar com os campos de experiências e com os direitos de aprendizagem, sem transformar a Educação Infantil em treinamento repetitivo de comportamentos isolados.

É recomendável que os registros indiquem as condições de realização: tipo de apoio, duração aproximada, materiais utilizados e nível de participação. Essa descrição permite interpretar mudanças ao longo do tempo com maior precisão. Uma atividade concluída com assistência integral não representa a mesma evidência que uma atividade realizada com uma pista visual. Ambas podem ser significativas, mas precisam ser compreendidas de forma distinta para orientar a próxima intervenção.

Os interesses da criança oferecem pistas relevantes, mas não devem limitar o currículo a um conjunto restrito de temas preferidos. Um interesse pode funcionar como ponto de entrada para novas experiências, permitindo ampliar materiais, parceiros de brincadeira e situações de comunicação. O planejamento deve equilibrar familiaridade e novidade, preservando a segurança sem reduzir oportunidades de exploração.

5 ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS SEM ESVAZIAR O OBJETIVO

Adaptar uma atividade não é simplesmente diminuir a quantidade de questões, trocar o lápis por um desenho ou oferecer uma tarefa mais fácil. A adaptação exige identificar qual aprendizagem está em jogo e quais elementos da proposta impedem a participação. Se o objetivo é reconhecer relações de quantidade, o registro escrito pode ser dispensável naquele momento. A criança pode demonstrar compreensão agrupando objetos, escolhendo cartões ou apontando correspondências.

Uma mesma proposta pode admitir diferentes materiais, tempos e respostas. Em uma atividade com formas geométricas, algumas crianças podem desenhar, outras montar figuras com blocos, outras localizar objetos com características semelhantes no ambiente. O professor precisa distinguir o objetivo principal das habilidades acessórias exigidas pela tarefa. Quando o traçado não é o objetivo, dificuldades motoras não deveriam impedir a demonstração de conhecimentos sobre formas, cores ou relações espaciais.

As adaptações também podem envolver fragmentar uma sequência extensa em etapas, ampliar imagens, oferecer superfícies estáveis, utilizar instrumentos de maior espessura, diminuir informações visuais concorrentes ou disponibilizar alternativas de comunicação. A escolha deve ser orientada por observação, e não pela ideia de que todas as crianças com determinado diagnóstico necessitam do mesmo recurso. O que favorece uma criança pode ser pouco útil ou até desconfortável para outra.

Uma adaptação bem-sucedida preserva a dignidade da criança. Evita materiais infantilizados em relação à proposta do grupo, exposição pública de dificuldades ou tarefas repetitivas sem sentido. O professor deve avaliar se o recurso realmente amplia a participação e aprendizagem. Caso a atividade continue inacessível, a resposta não é insistir indefinidamente, mas reconsiderar a forma de apresentação, a mediação, o ambiente ou a própria organização da experiência.

A qualidade de uma adaptação também depende de sua viabilidade na rotina. Recursos muito complexos, difíceis de manter ou que exigem a presença exclusiva de um adulto podem funcionar apenas ocasionalmente. Por isso, é produtivo construir alternativas simples, reutilizáveis e compreensíveis para a equipe, de modo que a participação da criança não dependa de uma condição excepcional.

6 MATERIAIS CONCRETOS E ACESSIBILIDADE MOTORA

Na Educação Infantil, a exploração de materiais concretos favorece experiências que integram percepção, movimento, linguagem e pensamento. Blocos de encaixe, peças para classificação, objetos de diferentes tamanhos, letras móveis, painéis de associação e recursos táteis podem ampliar possibilidades de participação. Seu uso, porém, deve estar vinculado à

intencionalidade pedagógica: manipular objetos por si só não garante aprendizagem, assim como produzir um registro gráfico não comprova compreensão.

Quando há dificuldades de coordenação motora fina, é importante analisar a exigência motora da atividade. Lápis mais grossos, pincéis com cabos adaptados, folhas fixadas à mesa, imagens ampliadas e peças maiores podem reduzir barreiras. O professor pode permitir respostas por apontamento, seleção ou encaixe quando a finalidade da proposta não depende da escrita. Essas alternativas não devem impedir oportunidades graduais de desenvolvimento motor, mas evitar que a dificuldade de execução exclua a criança do conteúdo.

A organização do espaço também interfere no desempenho. Mesas instáveis, materiais que escorregam e excesso de objetos simultâneos podem dificultar a exploração. Disponibilizar poucos itens por vez, posicioná-los ao alcance da criança e oferecer demonstrações curtas pode tornar a tarefa mais compreensível. O apoio físico, quando necessário e apropriado, deve respeitar conforto, consentimento possível e autonomia, evitando conduzir continuamente a mão da criança como substituição de sua iniciativa.

A observação precisa distinguir esforço, interesse e resultado. Uma criança pode demonstrar compreensão por meio de uma escolha correta, ainda que não consiga registrar graficamente a resposta. Reconhecer esse conhecimento é essencial para não confundir limitações de acesso com ausência de aprendizagem. A prática inclusiva procura ampliar repertórios e possibilidades, sem transformar um único padrão de produção em medida universal de competência.

O professor pode acompanhar a progressão motora por meio de experiências variadas, sem exigir que todos realizem o mesmo gesto com a mesma precisão. Abrir recipientes, encaixar peças, transportar objetos, pintar em superfícies amplas e explorar diferentes instrumentos podem compor um percurso gradual. A escolha de cada proposta deve respeitar segurança, conforto e finalidade pedagógica.

7 COMUNICAÇÃO FUNCIONAL E DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO

A comunicação na infância ultrapassa a fala oral. Gestos, expressões faciais, apontamentos, vocalizações, imagens e recursos de comunicação aumentativa e alternativa podem cumprir funções importantes: solicitar, recusar, escolher, comentar, pedir ajuda e

compartilhar interesses. Reconhecer essas manifestações é condição para que a criança tenha participação efetiva nas decisões do cotidiano escolar. A ausência ou limitação de fala não deve ser interpretada como ausência de intenção comunicativa.

O professor pode organizar oportunidades naturais de comunicação, oferecendo escolhas reais, aguardando respostas, nomeando objetos e associando palavras a gestos ou imagens. A comunicação funcional se desenvolve melhor quando tem sentido para a criança. Solicitar água, indicar uma brincadeira, escolher um material ou pedir uma pausa são situações concretas que podem orientar o planejamento. A repetição mecânica de palavras, isolada de sua função, não substitui a construção de possibilidades de expressão.

Pranchas de comunicação e cartões visuais podem apoiar a compreensão e a expressão, mas precisam ser apresentados, modelados e utilizados em diferentes momentos. Um recurso guardado na gaveta ou utilizado apenas em atividades dirigidas tende a ter alcance limitado. A equipe deve observar quais símbolos são compreendidos, quais situações geram necessidade comunicativa e como ampliar gradualmente as possibilidades de uso. Quando indicado, o diálogo com profissionais especializados pode qualificar essa organização.

Também é importante respeitar o tempo de processamento e resposta. Perguntas sucessivas, comandos longos e exigência imediata de fala podem dificultar a participação. Uma instrução clara, acompanhada de demonstração e tempo de espera, pode ser mais acessível. A meta não é produzir respostas padronizadas para satisfazer o adulto, mas fortalecer a possibilidade de a criança compreender, expressar-se e participar de interações significativas.

A comunicação também envolve o direito de não responder imediatamente e de expressar discordância. Quando a criança aprende que suas escolhas produzem efeitos reais, a interação tende a ganhar maior significado. Por isso, oferecer alternativas apenas aparentes, nas quais o adulto decide independentemente da resposta, enfraquece a função comunicativa da atividade.

8 ROTINA VISUAL, PREVISIBILIDADE E TRANSIÇÕES

A rotina escolar organiza a experiência temporal das crianças e favorece a compreensão dos acontecimentos do dia. Para aquelas que encontram dificuldades diante de mudanças, recursos visuais podem oferecer referências importantes. Sequências de imagens, cartões de 'agora' e 'depois', sinalização de ambientes e antecipação oral das transições ajudam a tornar o

cotidiano mais compreensível. A previsibilidade, entretanto, deve apoiar a participação e não transformar a rotina em sequência inflexível.

Uma rotina visual precisa corresponder ao que efetivamente acontece na sala. Imagens excessivamente numerosas ou pouco familiares podem dificultar a compreensão. É preferível começar com etapas significativas e ensinar seu uso em situações reais. Antes de uma transição, o professor pode mostrar a próxima atividade, indicar o que será guardado e oferecer tempo para a mudança. A consistência entre fala, imagem e ação aumenta a utilidade do recurso.

Também é necessário planejar o que ocorre entre as propostas. Momentos de espera prolongada, deslocamentos confusos e ausência de materiais disponíveis podem gerar desconforto e dificultar a organização do grupo. Pequenas atividades de transição, responsabilidades simples e antecipação de escolhas podem favorecer continuidade. A estruturação da rotina beneficia muitas crianças, não apenas aquelas com necessidades específicas, pois oferece referências coletivas e reduz ambiguidades.

Flexibilidade continua sendo um objetivo educativo. Mudanças inevitáveis podem ser apresentadas de forma gradual, com explicações acessíveis e alternativas de apoio. O professor deve observar quando o recurso visual é necessário e quando pode ser reduzido. A intenção é ampliar a compreensão e a autonomia, e não criar dependência permanente de uma única sequência de imagens.

A rotina visual pode ser construída com participação das próprias crianças, por meio de fotografias de objetos, desenhos simples ou símbolos reconhecíveis. Essa construção coletiva amplia o sentido do recurso e permite que ele faça parte da cultura da turma. A previsibilidade deixa de ser um instrumento individual isolado e passa a contribuir para a organização compartilhada.

9 MEDIAÇÃO DOCENTE E RETIRADA GRADUAL DE APOIOS

A mediação pedagógica envolve organizar condições para que a criança avance em experiências que ainda não realiza de modo independente. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento se relaciona às interações e às oportunidades de aprendizagem socialmente construídas (VYGOTSKY, 2007). Essa compreensão reforça o papel do professor como

profissional que observa possibilidades, propõe desafios acessíveis e ajusta intervenções conforme as respostas apresentadas.

Os apoios podem assumir diferentes formas: demonstração, pista visual, indicação gestual, orientação verbal breve, organização prévia do material ou assistência física apropriada. A escolha depende da tarefa e da necessidade observada. Apoiar em excesso pode impedir que a criança experimente soluções próprias; apoiar de menos pode produzir frustração ou exclusão. Por isso, a mediação requer sensibilidade para avaliar o momento de oferecer ajuda e o momento de aguardar.

Um princípio relevante é reduzir gradualmente os apoios quando a criança apresenta maior domínio da atividade. Se inicialmente necessita que o adulto mostre cada etapa, posteriormente pode responder a uma imagem ou a uma instrução breve. Essa progressão deve ser registrada sem transformar a independência em exigência precipitada. A autonomia é construída em experiências sucessivas, com respeito ao ritmo de aprendizagem e às condições concretas de participação.

O professor também deve considerar a dimensão afetiva da mediação. Uma intervenção respeitosa não expõe a criança ao constrangimento nem interpreta toda recusa como desobediência. Em alguns momentos, oferecer escolha, modificar o material ou permitir uma pausa pode ser mais produtivo do que insistir na execução imediata. A qualidade da mediação se revela na capacidade de sustentar objetivos pedagógicos sem desconsiderar o bem-estar infantil.

A mediação precisa ser acompanhada de reflexão sobre a qualidade das oportunidades oferecidas. Se a criança só participa quando o adulto conduz cada movimento, talvez seja necessário modificar a proposta para que haja espaço de escolha e iniciativa. A retirada gradual de apoios não é abandono, mas reorganização intencional das condições de aprendizagem.

10 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES COMO CONTEXTO DE INCLUSÃO

O brincar ocupa lugar central na Educação Infantil e não deve ser reduzido à recompensa após atividades dirigidas. Nas brincadeiras, as crianças experimentam papéis, compartilham interesses, negociam regras, exploram objetos e constroem significados. Uma prática inclusiva considera esses momentos como oportunidades pedagógicas legítimas. O professor pode

organizar brincadeiras com diferentes níveis de complexidade e modos de participação, preservando a espontaneidade da experiência.

Em uma brincadeira de construção, por exemplo, uma criança pode selecionar peças, outra organizar uma sequência, outra nomear cores e outra colaborar no planejamento da estrutura. A participação não precisa ser idêntica para ser compartilhada. O desafio docente é criar condições para que as contribuições sejam reconhecidas e para que os colegas encontrem formas respeitosas de interação, sem transformar uma criança em objeto de ajuda ou de observação constante.

A mediação das interações exige equilíbrio. Algumas crianças precisam de convites graduais para aproximar-se de brincadeiras coletivas; outras necessitam de tempo para observar antes de participar. A insistência em interação imediata pode produzir desconforto. O professor pode começar por interesses compartilhados, propostas em pequenos grupos ou atividades paralelas que, progressivamente, favoreçam trocas. O objetivo é ampliar oportunidades, e não impor uma forma única de sociabilidade.

Também é importante ensinar o grupo a respeitar diferentes maneiras de comunicar-se e participar. Essa aprendizagem ocorre em situações cotidianas, com linguagem acessível e exemplos concretos. A inclusão se fortalece quando as relações deixam de depender exclusivamente da intervenção do adulto e passam a incorporar atitudes de respeito, colaboração e reconhecimento das diferenças entre as próprias crianças.

Em situações de brincadeira, a intervenção pode consistir em aproximar materiais semelhantes, sugerir uma ação compartilhada ou interpretar uma iniciativa comunicativa para os colegas. Essas ações discretas muitas vezes produzem melhores condições de participação do que instruções constantes. A observação permite identificar quando o adulto deve aproximar-se e quando sua presença pode ser reduzida.

11 EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM, LITERACIA E EXPRESSÃO

As experiências com histórias, parlendas, rimas, músicas e diferentes portadores de texto oferecem oportunidades de linguagem na Educação Infantil. Em uma perspectiva inclusiva, a participação pode ocorrer por escuta, gestos, escolha de personagens, exploração de imagens,

antecipação de acontecimentos e comunicação por recursos alternativos. A criança não precisa responder oralmente a todas as perguntas para demonstrar envolvimento com a narrativa.

Uma leitura compartilhada pode ser organizada com imagens ampliadas, objetos relacionados à história, pausas para observação e perguntas de escolha. O professor deve evitar transformar o momento literário em uma sucessão de testes. A apreciação estética, o vínculo com os personagens e o prazer de ouvir histórias também integram a experiência. Para algumas crianças, a possibilidade de manipular um objeto referente ao enredo favorece a atenção e a compreensão.

Nas propostas de reconhecimento de letras e do próprio nome, recursos táteis, letras móveis, cartões e jogos de associação podem ampliar o acesso. Entretanto, a intencionalidade deve permanecer compatível com a Educação Infantil, sem antecipar exigências formais de alfabetização. A BNCC valoriza experiências com oralidade, escuta, imaginação e aproximação da cultura escrita, respeitando as características dessa etapa (BRASIL, 2018).

O planejamento pode prever respostas variadas: apontar a inicial do nome, escolher entre duas imagens, organizar letras móveis ou participar de uma cantiga com movimentos. O professor acompanha o significado dessas respostas e identifica possibilidades de avanço. Assim, a adaptação não retira a criança das experiências de linguagem, mas diversifica os caminhos pelos quais ela pode vivenciá-las.

A documentação das experiências de linguagem pode incluir registros sobre interesse por histórias, reconhecimento de imagens, iniciativas de comunicação e participação em cantigas. Esses indicadores oferecem uma visão mais ampla do desenvolvimento do que a contagem isolada de letras identificadas. A cultura escrita é apresentada como prática social, não apenas como exercício de reprodução gráfica.

12 EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS E INVESTIGAÇÃO DO AMBIENTE

As experiências matemáticas na Educação Infantil se desenvolvem em situações de comparação, classificação, contagem, organização espacial e investigação de quantidades. Materiais concretos permitem que diferentes crianças participem sem depender exclusivamente do registro gráfico. Contar objetos durante a organização da sala, distribuir materiais ou comparar coleções são exemplos de situações em que a aprendizagem se articula ao cotidiano.

Para crianças que necessitam de maior estruturação, o professor pode apresentar poucos elementos por vez, utilizar cartões de correspondência, oferecer modelos visuais e organizar tarefas de pareamento. A repetição pode ser útil quando preserva sentido e permite observar avanços, mas não deve converter toda a experiência em exercício mecânico. É importante alternar contextos e materiais para favorecer a generalização do que foi aprendido.

Os conceitos espaciais também podem ser explorados corporalmente: dentro e fora, perto e longe, em cima e embaixo. Algumas crianças respondem melhor à movimentação no ambiente; outras, à manipulação de objetos sobre uma superfície organizada. O professor pode oferecer caminhos distintos para explorar a mesma relação, valorizando diferentes formas de demonstrar compreensão.

A avaliação dessas experiências deve considerar se a criança reconhece relações e utiliza conhecimentos em situações significativas. O registro de numerais pode ser uma das possibilidades, mas não deve monopolizar a observação. Uma criança que associa corretamente quantidades a coleções pode demonstrar aprendizagem mesmo quando ainda encontra dificuldades no traçado dos símbolos.

A exploração matemática pode ser incorporada a situações autênticas: organizar brinquedos por características, comparar recipientes, distribuir objetos e perceber sequências da rotina. Quando a criança encontra sentido na tarefa, a participação pode tornar-se mais espontânea. A mediação deve preservar a investigação e evitar que toda resposta seja antecipada pelo adulto.

13 AUTONOMIA NAS ROTINAS DE CUIDADO E ORGANIZAÇÃO

Cuidar e educar são dimensões indissociáveis na Educação Infantil. A organização dos materiais, a higiene, a alimentação e os deslocamentos oferecem oportunidades de comunicação, coordenação, tomada de decisão e participação social. Em uma perspectiva inclusiva, essas experiências devem ser planejadas com o mesmo respeito dedicado às propostas de mesa, evitando tratá-las apenas como tarefas que precisam ser concluídas rapidamente.

Uma meta de autonomia pode envolver guardar um objeto em local sinalizado, escolher entre materiais, solicitar ajuda ou acompanhar uma sequência simples de higiene. O apoio pode ser visual, verbal, gestual ou físico, conforme a necessidade. A criança deve ter tempo para tentar

realizar ações possíveis, mesmo que o processo seja mais lento. A substituição sistemática de sua iniciativa pelo adulto pode limitar oportunidades de aprendizagem.

É necessário distinguir independência de ausência de apoio. Algumas crianças continuarão necessitando de recursos ou assistência em determinadas tarefas, e isso não diminui sua participação. A autonomia pode manifestar-se na capacidade de comunicar preferências, antecipar etapas, tomar pequenas decisões e colaborar com a rotina. O planejamento deve valorizar essas conquistas sem estabelecer padrões únicos de desempenho.

A organização coletiva também precisa considerar segurança, privacidade e dignidade. Apoios relacionados a cuidados pessoais devem ser oferecidos com discrição e respeito. O diálogo com a família e com os profissionais responsáveis pode contribuir para a consistência das estratégias, sem transferir à criança expectativas incompatíveis com seu momento de desenvolvimento.

A autonomia também depende de oportunidades reais de decisão. Uma criança que sempre recebe materiais já selecionados tem menos ocasiões para indicar preferências e planejar ações. Oferecer escolhas acessíveis, mesmo pequenas, contribui para que ela se reconheça como participante ativa da rotina. A construção da independência envolve tanto habilidades práticas quanto confiança e iniciativa.

14 ORGANIZAÇÃO SENSORIAL E AMBIENTES ACESSÍVEIS

O ambiente físico influencia diretamente as oportunidades de participação. Iluminação intensa, ruídos constantes, excesso de materiais expostos e mudanças frequentes de organização podem produzir distração ou desconforto para algumas crianças. A resposta pedagógica não consiste em eliminar toda estimulação, mas em reconhecer quais condições favorecem a exploração e quais barreiras podem ser reduzidas sem empobrecer a experiência coletiva.

Organizar cantos com funções reconhecíveis, disponibilizar materiais em locais previsíveis e permitir pausas em espaços adequados são medidas que podem favorecer a autorregulação. O professor deve observar preferências e sinais de desconforto, evitando presumir que uma estratégia sensorial funciona igualmente para todas as crianças. O uso de texturas, sons e movimentos deve respeitar escolhas e limites individuais.

Materiais sensoriais precisam ter finalidade educativa e condições seguras de utilização. Quando uma criança apresenta comportamentos que tornam determinado recurso inadequado, o planejamento pode oferecer alternativas com propriedades semelhantes e menor risco. A adaptação do material não significa excluir a experiência investigativa, mas criar condições para que ela aconteça de forma segura e significativa.

Uma sala acessível é também uma sala legível: os espaços, os materiais e as sequências de atividades comunicam o que pode ser feito e como participar. A acessibilidade não depende apenas de equipamentos especializados. Muitas vezes, resulta de decisões cuidadosas sobre disposição do mobiliário, quantidade de estímulos, clareza das instruções e disponibilidade de diferentes modos de exploração.

Uma organização ambiental adequada deve ser continuamente revista. O que favorece a participação em uma atividade de mesa pode não ser suficiente em uma roda de música ou no parque. Observar a relação entre ambiente e resposta da criança ajuda a evitar explicações simplificadas sobre comportamentos e permite intervenções preventivas mais respeitosas.

15 AVALIAÇÃO PROCESSUAL, REGISTROS E REVISÃO DO PEI

A avaliação na Educação Infantil deve acompanhar processos, e não classificar crianças por resultados isolados. No planejamento inclusivo, observar como a criança participa é tão importante quanto verificar o produto final de uma atividade. Registros descritivos podem documentar iniciativas, estratégias utilizadas, tipos de apoio e condições ambientais. Essa perspectiva ajuda a reconhecer avanços que não aparecem em fichas ou produções gráficas.

O professor pode utilizar observações datadas, portfólios, registros de atividades e sínteses periódicas vinculadas aos objetivos do PEI. Para que esses instrumentos sejam úteis, é necessário distinguir fatos observados de interpretações. Descrever que a criança selecionou um cartão após uma pista gestual é mais preciso do que afirmar genericamente que 'melhorou muito'. A clareza permite revisar estratégias e compartilhar informações de forma responsável.

Também é importante considerar oportunidades de participação. Uma habilidade pouco observada pode não ter sido suficientemente proposta em contextos adequados. Por isso, a análise deve levar em conta a frequência e a qualidade das oportunidades oferecidas, sem reduzir o

desenvolvimento a percentuais descontextualizados. Quando medidas quantitativas forem utilizadas, precisam ser acompanhadas de descrição dos critérios e das condições de observação.

A revisão do PEI deve resultar em decisões práticas: manter um recurso que favorece autonomia, modificar uma atividade que continua inacessível, ampliar um objetivo já alcançado ou reorganizar o tipo de apoio. O documento ganha sentido quando dialoga com a rotina e orienta o trabalho seguinte. Avaliar, nesse contexto, significa compreender o percurso e planejar novas possibilidades.

Na escrita dos relatórios, expressões genéricas como 'não acompanha' ou 'não consegue' podem ser substituídas por descrições contextualizadas das condições de participação. Esse cuidado melhora a comunicação profissional e reduz o risco de transformar dificuldades situacionais em características permanentes da criança. A avaliação deve mostrar tanto necessidades de apoio quanto possibilidades de desenvolvimento.

16 TRABALHO COLABORATIVO E RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS

A inclusão não deve ser atribuída a um único profissional. O professor regente organiza as experiências pedagógicas da turma; o Atendimento Educacional Especializado contribui com recursos e estratégias relacionados à acessibilidade; os profissionais de apoio escolar desempenham atribuições específicas quando necessários; e a gestão deve favorecer condições de planejamento e articulação. Essas funções precisam dialogar, sem confundir apoio à participação com substituição do trabalho docente.

Reuniões breves e objetivas podem ser valiosas quando tratam de questões concretas: quais recursos funcionaram, quais transições exigiram maior mediação, que objetivos precisam ser revistos e como favorecer participação no grupo. O compartilhamento de informações deve respeitar sigilo e necessidade pedagógica. A colaboração não exige que todos executem a mesma tarefa, mas que compreendam os objetivos comuns e atuem de forma coerente.

A família pode contribuir com informações sobre interesses, formas de comunicação e estratégias utilizadas em outros contextos. Entretanto, as decisões curriculares e pedagógicas permanecem sob responsabilidade da escola e de seus profissionais. O diálogo deve evitar culpabilizações e reconhecer que comportamentos e habilidades podem variar entre ambientes.

Uma parceria respeitosa busca compreender essas diferenças e ampliar oportunidades de desenvolvimento.

Também é necessário garantir formação continuada e tempo institucional para planejamento. A elaboração de adaptações, a produção de materiais e a revisão do PEI demandam estudo e trabalho coletivo. Quando essas atividades dependem apenas do esforço individual e do tempo pessoal do professor, a qualidade e a sustentabilidade das práticas ficam comprometidas. Valorizar a inclusão implica valorizar as condições de trabalho de quem a realiza.

A colaboração é mais efetiva quando os profissionais compartilham critérios observáveis e combinam estratégias compatíveis. Se diferentes adultos apresentam instruções contraditórias, a criança pode encontrar dificuldades adicionais para compreender a rotina. A coerência das intervenções não significa rigidez, mas clareza sobre objetivos, formas de apoio e possibilidades de ajuste.

17 DESAFIOS ÉTICOS E LIMITES DAS INTERVENÇÕES

As práticas inclusivas devem preservar dignidade, privacidade e participação da criança. Isso significa evitar exposições públicas de dificuldades, comentários que reduzam a criança a um diagnóstico e intervenções que desconsiderem sinais de desconforto. A busca por aprendizagem não autoriza práticas coercitivas ou a exigência de comportamentos uniformes. A escuta sensível inclui reconhecer recusas, preferências e diferentes modos de expressão.

Os registros pedagógicos também exigem cuidado. Informações sobre desenvolvimento, comunicação, saúde e necessidades de apoio são sensíveis e devem circular apenas entre pessoas que necessitam delas para o acompanhamento educativo. Em produções acadêmicas, relatos individualizados não devem ser reproduzidos sem análise das exigências éticas aplicáveis. A reflexão profissional pode discutir estratégias de forma geral, sem divulgar identidades ou detalhes que permitam reconhecer crianças.

Outro limite importante é a distinção entre observação pedagógica e conclusão clínica. O professor pode registrar dificuldades de participação, formas de comunicação e respostas a estratégias, mas não deve atribuir diagnósticos a partir de comportamentos isolados. A atuação

interdisciplinar é valiosa justamente porque reconhece conhecimentos e responsabilidades distintas, sem subordinar toda decisão pedagógica a uma interpretação médica.

A inclusão também exige reflexão sobre a finalidade dos objetivos. Nem toda diferença precisa ser corrigida; nem toda forma de participação precisa reproduzir o comportamento da maioria. O critério fundamental é se a intervenção amplia comunicação, aprendizagem, bem-estar, autonomia e participação significativa. A prática ética procura oferecer possibilidades, e não apagar singularidades.

Os limites éticos também se aplicam à produção de imagens, portfólios e materiais de divulgação. A documentação pedagógica tem finalidade de acompanhamento e comunicação educativa, não de exposição da criança. Mesmo quando uma prática é considerada bem-sucedida, o reconhecimento profissional não deve ocorrer à custa da privacidade ou da dignidade infantil.

18 PROPOSIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Um planejamento inclusivo pode começar com a definição de uma experiência coletiva relevante, seguida da identificação das possíveis barreiras de acesso. O professor pergunta quais habilidades são essenciais para participar, quais materiais podem ser flexibilizados e quais respostas alternativas são aceitáveis. Em seguida, organiza apoios que possam ser utilizados sem retirar a criança do contexto do grupo. Essa sequência favorece a coerência entre currículo, PEI e atividade cotidiana.

Na preparação da proposta, é útil prever diferentes formas de apresentação: linguagem oral breve, demonstração, imagens, objetos concretos ou exploração corporal. Também convém disponibilizar modos variados de participação, como apontar, escolher, manipular, construir, comunicar-se por gestos ou registrar graficamente. Essas alternativas não precisam ser exclusivas de uma criança; quando integradas ao planejamento coletivo, ampliam possibilidades para toda a turma.

Durante a atividade, o professor observa sinais de compreensão, iniciativa, necessidade de apoio e interesse. Se a proposta não funciona, pode ajustar o número de etapas, reorganizar o espaço ou modificar o material. Ao final, registra evidências relevantes para o acompanhamento e identifica o que deve ser mantido ou revisto. Esse ciclo de planejar, observar, intervir e replanejar traduz a inclusão em ação pedagógica contínua.

Uma prática inclusiva consistente não depende de atividades sofisticadas. Depende de objetivos claros, materiais adequados, mediação respeitosa e avaliação cuidadosa. A qualidade do trabalho aparece na possibilidade de cada criança participar de experiências significativas e ampliar, ao longo do tempo, seus repertórios de comunicação, interação, investigação e autonomia.

Um planejamento possível para a turma pode combinar experiências coletivas, pequenos grupos e momentos de apoio individual, sem hierarquizar essas formas de participação. A decisão depende do objetivo e da necessidade observada. O importante é que o atendimento individualizado amplie, sempre que possível, as oportunidades de convivência e aprendizagem compartilhada.

18.1 PLANEJAMENTO ACESSÍVEL PARA TODA A TURMA

Uma estratégia importante para ampliar a inclusão é antecipar a diversidade no momento de planejar, em vez de esperar que uma atividade se mostre inacessível para então modificá-la. Isso significa prever desde o início mais de uma forma de apresentar informações, de explorar materiais e de expressar aprendizagens. Ao planejar uma experiência de classificação, por exemplo, o professor pode disponibilizar objetos concretos, cartões ilustrados e possibilidades de resposta por manipulação, apontamento ou linguagem oral. Essas alternativas tornam a atividade mais flexível sem fragmentar o grupo em propostas completamente desconectadas.

O planejamento acessível não elimina a necessidade de adaptações individualizadas. Há crianças que necessitam de apoios específicos, objetivos próprios e acompanhamento sistemático pelo PEI. Entretanto, quando a proposta coletiva já admite diferentes caminhos de participação, diminui a necessidade de adaptações improvisadas e aumenta a possibilidade de convivência. A organização inicial deve considerar o objetivo essencial, os recursos disponíveis, o espaço, a duração e os possíveis obstáculos. A observação durante a experiência permite confirmar ou rever essas hipóteses.

A escolha de materiais também pode favorecer a participação compartilhada. Objetos de diferentes tamanhos, cartões de alto contraste, superfícies firmes e recursos de comunicação acessíveis podem estar disponíveis para toda a turma. Não é necessário apresentar esses materiais como instrumentos destinados exclusivamente a determinada criança. Ao integrar a diversidade

de recursos à rotina, a escola reduz situações de exposição e amplia as possibilidades de exploração. A criança utiliza aquilo que efetivamente favorece sua participação, sem que a escolha seja interpretada como privilégio ou incapacidade.

Por fim, o planejamento acessível exige avaliação reflexiva. Após a atividade, é necessário perguntar quem participou, de que maneira, quais recursos favoreceram iniciativas e quais barreiras permaneceram. Essas perguntas deslocam o foco da suposta inadequação da criança para a análise das condições oferecidas. O processo fortalece a responsabilidade pedagógica e contribui para que a inclusão seja compreendida como característica permanente do planejamento, e não como providência excepcional.

19 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva na Educação Infantil se realiza nas escolhas concretas que organizam o cotidiano da sala de aula. O PEI, as adaptações pedagógicas, os recursos visuais, os materiais concretos e a mediação docente são instrumentos relevantes quando utilizados de maneira articulada e orientados por objetivos claros. Nenhum desses recursos, isoladamente, garante inclusão. Seu valor depende da capacidade de ampliar participação, aprendizagem e autonomia em experiências compartilhadas.

A análise desenvolvida demonstra que adaptar não significa reduzir indiscriminadamente expectativas, mas reconhecer barreiras e oferecer diferentes caminhos de acesso ao currículo. A mesma experiência pode admitir múltiplas formas de resposta, desde que preserve sua intencionalidade pedagógica. Também evidencia que a avaliação precisa acompanhar processos, considerando as condições de participação, os apoios oferecidos e os avanços individuais.

Na Educação Infantil, a inclusão deve alcançar tanto as propostas dirigidas quanto as brincadeiras, os cuidados, as transições e as interações espontâneas. É nesses momentos que as crianças constroem vínculos, comunicam necessidades, investigam o ambiente e desenvolvem formas progressivas de autonomia. O professor exerce papel decisivo ao transformar observações em intervenções planejadas, sem substituir a iniciativa infantil nem impor padrões únicos de desenvolvimento.

Conclui-se que uma prática pedagógica inclusiva não se caracteriza pela existência de tarefas separadas para determinadas crianças, mas pela organização de oportunidades

significativas de participação no grupo. Esse compromisso exige formação, colaboração, condições institucionais e respeito às singularidades. Incluir, na prática, é planejar para a diversidade, acompanhar cada percurso e reconhecer que diferentes caminhos podem conduzir a aprendizagens igualmente valiosas.

A valorização das práticas inclusivas passa também pela documentação do raciocínio pedagógico que as sustenta. Explicar por que determinado recurso foi escolhido, quais barreiras pretende reduzir e como será avaliado torna o trabalho mais transparente e fortalece a identidade profissional docente. A inclusão deixa de ser vista como improvisação e passa a ser reconhecida como prática planejada e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.