Transtorno do Espectro Autista: vivências, práticas e conhecimento científico / ISBN: 978-65-284-0639-5
Camila Mugnai Vieira *et al*. (org.) / Editora De Castro, 2026 / DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0639-5CAP5

Capítulo 5

Do planejamento à prática pedagógica: usando o jogo "Stop das Vogais" na alfabetização inclusiva

Ligia Azevedo Pereira de Paula
Gisele Garzon Alves
Polyana Aparecida Scudero Gatto
Paloma Minacca Osco
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Introdução

A alfabetização constitui uma das etapas mais significativas da escolarização, uma vez que representa o momento em que a criança passa a compreender o sistema de escrita alfabética e a apropriar-se dele, ampliando suas possibilidades de comunicação, participação social e construção do conhecimento. Trata-se de um processo complexo, que ultrapassa a simples aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita, envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais e culturais.

No contexto da Educação Inclusiva, esse processo exige que as diferenças entre os estudantes sejam compreendidas como parte constitutiva do ambiente escolar, demandando práticas pedagógicas capazes de assegurar oportunidades reais de aprendizagem para todos (Conceição, 2018).

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, pois promover uma alfabetização inclusiva requer muito mais do que reconhecer a diversidade presente na sala de aula; exige que o docente desenvolva atitudes sociais inclusivas e assuma compromisso com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essas atitudes concretizam-se por meio da mediação pedagógica intencional, do planejamento flexível, da utilização de estratégias diversificadas, da adaptação de recursos quando necessário e da construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, colaborativos e desafiadores. Assim, a inclusão deixa de ser um princípio

Como citar: PAULA, L. A. P. de; ALVES, G. G.; GATTO, P. A. S.; OSCO, P. M.; SOUZA, M. M. G. da S. e. Do planejamento à prática pedagógica: usando o jogo "Stop das Vogais" na alfabetização inclusiva. *In*: VIEIRA, C. M.; GATTO, P. A. S.; DAVID, G. P.; SOUZA, Y. M. V. de (org.). **Transtorno do Espectro Autista**: vivências, práticas e conhecimento científico. São Carlos: De Castro, 2026. p. 81-98. / Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

exclusivamente legal ou ético para tornar-se uma prática cotidiana, sustentada por decisões pedagógicas fundamentadas (Conceição; Souza, 2021; Paula; Souza, 2026).

Entretanto, apesar dos avanços das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, muitos professores ainda relatam dificuldades para transformar os pressupostos teóricos em práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar estudos que articulem conhecimentos teóricos e propostas metodológicas aplicáveis à prática docente, oferecendo recursos pedagógicos que possam ser incorporados às diferentes realidades educacionais. Nesse sentido, materiais didáticos acessíveis, jogos pedagógicos e atividades lúdicas representam importantes instrumentos de mediação, pois favorecem a participação ativa dos estudantes, respeitam as diferentes formas de aprender e potencializam a construção de conhecimentos de maneira significativa.

É nesse contexto que se insere o presente capítulo, cujo objetivo é apresentar um jogo pedagógico inédito, denominado *Stop das Vogais*, desenvolvido como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Fundamentado nos princípios da Educação Inclusiva e da aprendizagem mediada, o recurso foi elaborado para subsidiar professores no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais participativas, acessíveis e significativas. Ao longo deste capítulo, são apresentados os fundamentos que orientaram sua construção, a descrição do material, sugestões de aplicação pedagógica e possibilidades de utilização em contextos inclusivos, buscando contribuir para a instrumentalização docente e para o fortalecimento de práticas comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes (Paula; Souza, 2026).

Inicialmente, o jogo *Stop das Vogais* foi desenvolvido com a finalidade de contribuir para o processo de alfabetização por meio de estratégias lúdicas, interativas e pedagogicamente intencionais. A proposta parte das vogais, entendidas como elementos importantes na apropriação inicial do sistema de escrita alfabética, e pressupõe que seu reconhecimento e utilização constituem marcos importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica, para a ampliação do vocabulário e para a construção das primeiras relações entre fala e escrita.

Além de favorecer a aprendizagem dos estudantes, o jogo configura-se como um instrumento de mediação pedagógica que possibilita ao professor observar os conhecimentos prévios da turma, identificar hipóteses de escrita, reconhecer interesses e experiências dos alunos e acompanhar diferentes percursos de aprendizagem (Soares, 2020). Dessa forma, o recurso ultrapassa sua dimensão recreativa, tornando-se um instrumento de avaliação formativa e de planejamento pedagógico, coerente com os pres-

supostos da Educação Inclusiva e com a valorização das singularidades presentes na sala de aula.

O material é composto por 25 cartas, organizadas em cinco conjuntos, correspondentes às vogais A, E, I, O e U. Cada vogal aparece em cinco cartas distintas, associadas a diferentes movimentos corporais, característica que confere dinamismo às atividades, amplia as possibilidades de interação entre os participantes e favorece o engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem. A incorporação do movimento às propostas contribui para tornar a experiência mais significativa, estimulando diferentes formas de participação e expressão.

Para a confecção do jogo[1], recomenda-se a impressão das cartas em papel sulfite, preferencialmente colorido, de modo a potencializar os estímulos visuais e despertar o interesse dos participantes. Posteriormente, sugere-se a plastificação do material, aumentando sua durabilidade e possibilitando sua utilização em diferentes contextos pedagógicos. Nas Figuras 1 e 2, são apresentadas as cartas que compõem o jogo e, na sequência, estão explicitadas algumas possibilidades de aplicação em sala de aula, evidenciando seu potencial como recurso para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras inclusivas.

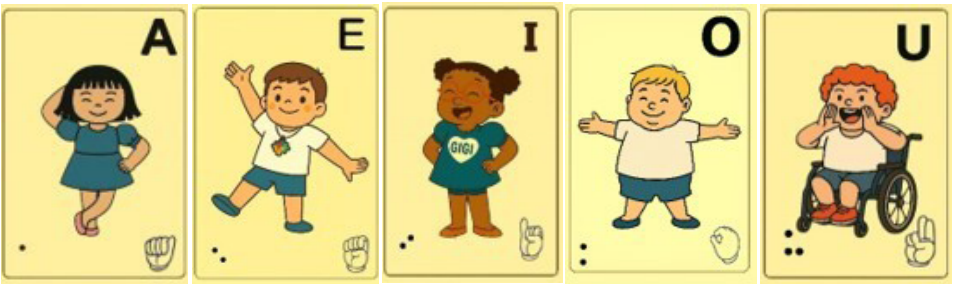
Figura 1 – Exemplo de página do recurso educacional: vogal A (frente e verso)



Fonte: elaborado por Paula (2026) com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

1 Para baixar o jogo na íntegra, em tamanho real, bem como conhecer todas as formas convencionais de jogar, basta acessar: https://hdl.handle.net/11449/320502 (Paula; Souza, 2026).

Figura 2 – Exemplo do conjunto de cartas das cinco vogais



Fonte: elaborado por Paula (2026) com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

Os cartões apresentam personagens que representam uma pequena parcela da diversidade encontrada em sala de aula. A letra A é representada por Ana, uma menina de ascendência japonesa; a letra E, por Eduardo (Dudu), um menino com transtorno do espectro autista (TEA); a letra I, por Ligia (Gigi), uma menina negra que usa óculos; a letra O, por Otávio, que representa uma criança de corpo maior; e a letra U, por Ugo, um menino que utiliza cadeira de rodas. Essas imagens correspondem à frente de algumas cartas. No verso, aparece a respectiva vogal, acompanhada das mesmas informações apresentadas na carta da vogal A: Alimento, Animal, Nome e o sinal de interrogação (Paula, 2026).

Em sua versão básica, o *Stop das Vogais* deve ser realizado em um espaço amplo e seguro, que permita a livre movimentação dos estudantes. Ao som de uma música, as crianças são convidadas a circular e dançar pelo ambiente, promovendo interação, participação e envolvimento com a atividade.

Quando a música é interrompida, o(a) professor(a) apresenta uma carta com uma vogal associada a um personagem do *Stop das Vogais*. Nesse momento, os estudantes identificam e nomeiam a vogal e exploram seu valor sonoro em palavras, conforme a proposta da atividade, e reproduzem o movimento relacionado ao personagem, estabelecendo conexões entre linguagem oral, percepção visual e expressão corporal.

A dinâmica prossegue com a apresentação das demais vogais, possibilitando a repetição e a consolidação das aprendizagens de forma significativa e prazerosa. Como estratégia pedagógica, o jogo favorece o reconhecimento das vogais, a associação entre grafema e fonema, a ampliação do vocabulário, a atenção, a coordenação motora e a socialização, contribuindo para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa é a forma básica, ou seja, a forma inicial de utilizar o jogo. No recurso educacional, há ainda outras duas possibilidades de aplicação, que permitem ao docente explorar o material. Para que o uso dessas variações atinja todo o seu potencial didático, é fundamental que a prática esteja

articulada ao planejamento e aos objetivos de aprendizagem, conforme se discute a seguir.

A inserção de práticas lúdicas no planejamento pedagógico com base na BNCC

O recurso educacional pode ser incorporado ao planejamento como uma proposta didática que articula ludicidade, linguagem e inclusão na alfabetização inicial. Mais do que uma atividade pontual, o material possibilita ao professor organizar situações de aprendizagem nas quais as crianças interagem com os sons das vogais, com o corpo e com diferentes formas de representação da linguagem.

Seu uso aproxima-se, assim, de uma perspectiva que compreende a alfabetização como um processo progressivo, construído por meio de experiências significativas, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar a aprendizagem em contextos de uso social da linguagem (Brasil, 2018).

O trabalho com as vogais constitui um dos primeiros contatos sistematizados das crianças com a linguagem escrita. Nesse sentido, o recurso dialoga diretamente com as orientações da BNCC, especialmente no campo da linguagem, pois o documento destaca que o ensino da Língua Portuguesa deve articular oralidade e escrita, reconhecendo que a aprendizagem envolve tanto a escuta e a fala quanto o contato com o sistema de representação escrita. Além disso, orienta a criação de situações em que as crianças explorem sons, palavras e textos em diferentes contextos de uso. Considerando isso, ao reunir sons, palavras, movimentos e imagens, o jogo integra formas de expressão e favorece a construção de relações entre linguagem oral e escrita (Brasil, 2018).

Na Educação Infantil, o recurso pode ser inserido nos campos de experiência, principalmente em "Escuta, fala, pensamento e imaginação", no qual se espera que as crianças ampliem suas formas de comunicação e expressem ideias, sentimentos e hipóteses sobre a linguagem. Nesse campo, a BNCC propõe experiências com sons, rimas, aliterações, ritmos, oralidade e diferentes formas de expressão. Essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de percepção e reflexão sobre os sons da fala. O reconhecimento das vogais, a produção de seus sons e a associação com palavras favorecem esse processo em situações significativas e interativas. Desse modo, o jogo não se limita ao ensino mecânico das letras, mas contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

No planejamento pedagógico, o recurso pode ser utilizado em diferentes momentos da prática docente. Em uma sequência didática sobre vogais, por exemplo, o *Stop das Vogais* pode ser proposto como atividade

inicial, despertando o interesse das crianças e promovendo o contato com os sons das letras por meio do movimento e da música. A proposta integra diferentes linguagens, corporal, oral e sonora, no processo de aprendizagem, conforme orienta o documento (Brasil, 2018). O jogo também pode ser retomado para reforçar o reconhecimento das vogais já trabalhadas ou ampliar o vocabulário por meio das categorias apresentadas nas cartas.

Nessa perspectiva, para que o uso do recurso seja efetivo, o professor deve definir previamente os objetivos de aprendizagem, tais como: o reconhecimento e a nomeação das vogais, a identificação de seus sons em diferentes palavras, a ampliação do repertório vocabular e o desenvolvimento da linguagem oral em situações coletivas. Esses objetivos podem ser relacionados às habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018) para o início do Ensino Fundamental, especialmente nos 1º e 2º anos, que envolvem a exploração dos sons da fala, a ampliação do vocabulário e a participação em interações orais. Além disso, o jogo também favorece a atenção, a memória e a participação, aspectos que podem ser relacionados a diferentes competências gerais da BNCC, como pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e responsabilidade e cidadania, conforme os objetivos definidos pelo professor.

A organização da dinâmica, do espaço e dos materiais da atividade também integra o planejamento. O espaço deve permitir o movimento das crianças, sobretudo nas propostas que envolvem dança e expressão corporal. Ao incluir o corpo no processo de aprendizagem, o recurso dialoga com a compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, físicas, sociais e emocionais. Além disso, a preparação prévia das cartas e dos demais materiais contribui para a fluidez da atividade e evita interrupções que possam comprometer o engajamento da turma.

Durante o jogo, a atuação do professor é decisiva, pois, além de apresentar as regras, ele conduz a atividade, realiza intervenções, incentiva a participação e observa as respostas das crianças. Ao mostrar as cartas, nomear as vogais e estimular a produção dos sons, cria situações de aprendizagem que ultrapassam a repetição e favorecem a construção de relações entre som e grafia. Essa mediação está em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), que atribui ao docente o papel de organizador de experiências, promovendo interação, escuta e participação ativa no processo educativo.

Outro aspecto relevante do planejamento é a possibilidade de adaptar e ampliar a atividade. As categorias presentes nas cartas permitem explorar temas como alimentos, animais e nomes próprios, aproximando o conteúdo da realidade das crianças (Paula; Souza, 2026). O campo aberto, indicado no jogo pelo ponto de interrogação, também possibilita incluir outros conteúdos, de acordo com os objetivos da aula. Essa flexibilidade atende à orien-

tação da BNCC de contextualizar o currículo e valorizar as experiências, os conhecimentos prévios e a cultura dos alunos (Brasil, 2018).

Após a atividade, é importante prever momentos de retomada, como a roda de conversa, por exemplo, sugerida no material, que permite que as crianças relatem o que fizeram, relembrem as vogais trabalhadas e compartilhem suas percepções. Essa prática contribui para consolidar a aprendizagem e valoriza a oralidade, a escuta e a interação entre os estudantes.

Ainda, o recurso permite avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem, uma vez que, ao observar a participação das crianças, o reconhecimento das vogais, a produção dos sons e a interação com os colegas, o professor identifica avanços e dificuldades. Trata-se, dessa maneira, de uma avaliação integrada ao cotidiano da sala de aula, e não restrita a momentos formais. Essa perspectiva formativa valoriza o acompanhamento contínuo e orienta as intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

Também se destaca a dimensão inclusiva do recurso, pois os personagens representam diferentes características presentes no contexto escolar, contribuindo para um ambiente mais representativo e acolhedor. Além disso, formas diversas de representação da linguagem, como Libras e Braille, ampliam o acesso ao conteúdo e reforçam o compromisso com a equidade e com o direito de aprendizagem de todos. Por isso, o planejamento deve considerar as necessidades da turma e prever adaptações que garantam a participação dos estudantes.

Vale ressaltar que o desenvolvimento do jogo decorreu de uma pesquisa que analisou a preparação e as práticas de professores alfabetizadores que atuavam em turmas com estudantes com TEA, da qual resultou a elaboração do recurso educacional. Em razão desse contexto, um dos personagens foi concebido de modo a representar uma criança com TEA, valorizando a representatividade e favorecendo o reconhecimento da diversidade presente nas escolas. Entretanto, desde sua concepção, o recurso foi pensado para extrapolar esse público específico, fundamentando-se na compreensão de que práticas pedagógicas inclusivas beneficiam todos os estudantes, sem exceção.

Assim, o enfoque do jogo não se restringe às especificidades de uma deficiência, transtorno ou condição de neurodivergência. Sua proposta é contribuir para a consolidação de uma cultura inclusiva no processo de alfabetização, reconhecendo que aprender constitui um direito de todos e que as diferenças fazem parte da diversidade humana e, portanto, estão presentes em todas as salas de aula.

Desse modo, ao oferecer recursos acessíveis, múltiplas formas de participação e possibilidades diversificadas de interação, associados à mediação intencional e acolhedora do professor, o jogo favorece a construção

de experiências de aprendizagem significativas para todo o grupo, respeitando os diferentes ritmos, potencialidades e necessidades educacionais dos estudantes. Nessa perspectiva, a acessibilidade deixa de ser compreendida como uma adaptação destinada a poucos e passa a constituir um princípio estruturante da prática pedagógica, fortalecendo processos de ensino comprometidos com a participação, a equidade e a aprendizagem de todos. Esses princípios fundamentam a aplicação prática detalhada na sequência didática a seguir.

Sequência didática para a alfabetização: aplicação prática do *Stop das Vogais*

A aplicação do *Stop das Vogais* pode ser organizada como uma sequência didática progressiva, na qual o contato inicial com os personagens e os movimentos corporais antecede a produção oral e o registro escrito de palavras. Essa organização evita que o jogo seja reduzido a uma atividade isolada, pois cada encontro retoma aprendizagens anteriores e acrescenta um novo desafio.

Como mencionado anteriormente, o recurso, composto por 25 cartas distribuídas entre as vogais A, E, I, O e U, articula imagens, movimentos, sons, categorias lexicais e diferentes sistemas de representação. Isso permite ao professor planejar experiências que avancem do reconhecimento visual para a relação entre grafema, fonema e significado (Paula, 2026). A proposta também se aproxima de uma alfabetização contextualizada, na qual letras e sons são trabalhados em situações que mobilizam vocabulário, oralidade, leitura e escrita (Soares, 2020).

A sequência destina-se, prioritariamente, às turmas em fase de alfabetização e pode ser desenvolvida em seis encontros de aproximadamente 45 a 50 minutos. Ressalta-se que esse tempo e a divisão das etapas são flexíveis, podendo ser ajustados pelo professor conforme a necessidade, o ritmo e a realidade de sua turma. Desse modo, o planejamento contempla o reconhecimento das vogais, a ampliação do repertório lexical, a atenção às regras, a participação coletiva, a produção oral, o registro escrito e a avaliação formativa.

A distribuição em etapas permite que as crianças aprendam por aproximações sucessivas, com retomadas que favorecem a observação de avanços e dificuldades ao longo do processo (Brasil, 2018). Essa organização mantém o ensino do sistema de escrita associado aos usos da linguagem, pois a aprendizagem das relações entre letras e sons ganha sentido quando vinculada à produção e à compreensão de palavras em contextos comunicativos (Soares; Batista, 2005).

Antes do primeiro encontro, o professor prepara as cartas, seleciona músicas adequadas ao grupo, organiza um espaço seguro para a movimen-

tação e define as formas de resposta que serão aceitas ou possibilitadas: fala, gesto, apontamento, escolha entre imagens, escrita convencional ou recursos de comunicação alternativa. Essa antecipação amplia a participação, sobretudo em turmas heterogêneas, porque permite ajustar o jogo às possibilidades motoras, sensoriais, comunicacionais e cognitivas de cada estudante (Paula, 2026).

O planejamento inclusivo mantém objetivos comuns, mas oferece diferentes caminhos para que os alunos demonstrem o que sabem e avancem no processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Com base nessas premissas, a aplicação do recurso organiza-se em uma estrutura em etapas, detalhada a seguir.

Organização da sequência didática

O *Stop das Vogais* pode ser utilizado em diferentes momentos e contextos pedagógicos. Sua potencialidade é ampliada quando inserido em um planejamento intencional e articulado aos objetivos de aprendizagem da alfabetização.

Nesse sentido, apresenta-se, neste ponto, uma proposta de sequência didática organizada em encontros, contemplando procedimentos de aplicação, possibilidades de registro, estratégias de avaliação formativa e sugestões de adaptações para favorecer a participação de todos os estudantes.

Ressalta-se que essa organização não deve ser compreendida como um roteiro rígido, mas como uma sugestão para subsidiar a prática docente, podendo ser ampliada, reorganizada ou adaptada conforme as características da turma, os conhecimentos prévios dos estudantes e as demandas do contexto escolar, sempre em consonância com os princípios da Educação Inclusiva.

Quadro 1 – Proposta de sequência didática para aplicação do *Stop das Vogais*

Encontro e objetivo	Procedimentos de intervenção	Registros, avaliação e possíveis adaptações
1 – Rastreamento e familiarização	Apresentar a Turma da Gigi, explorar os personagens e perguntar quais vogais as crianças reconhecem. Exibir uma carta por vez, nomear a letra, produzir seu som e solicitar exemplos de palavras conhecidas. Encerrar com a classificação oral de imagens conforme a vogal inicial.	Registrar quais alunos reconhecem, nomeiam ou confundem as vogais. Oferecer cartões de escolha, objetos concretos, pistas visuais, letras móveis ou respostas por apontamento.

Continua

Quadro 1 – Proposta de sequência didática para aplicação do *Stop das Vogais*

2 – *Stop das Vogais*	Realizar a versão básica: as crianças se movimentam ao som de uma música; quando ela é interrompida, observam a carta, produzem o som da vogal e reproduzem o movimento do personagem. Apresentar as vogais em ordens diferentes e convidar os alunos a conduzir algumas rodadas.	Observar a atenção, a imitação, a associação auditiva e visual e a resposta ao sinal de pausa. Adaptar os movimentos para execução sentada, gestos com as mãos, expressões faciais ou uso de objetos sonoros.
3 – *Stop* oral e ampliação lexical	Aplicar a versão intermediária. Após a pausa da música, revelar uma vogal e anunciar uma categoria: alimento, animal ou nome. As respostas são produzidas coletivamente; o professor registra as palavras na lousa, compara-as, retoma o som inicial e amplia o repertório da turma.	Anotar as palavras produzidas com autonomia e com ajuda. Utilizar imagens temáticas, duplas colaborativas, tempo ampliado e banco de palavras para estudantes que necessitem de apoio.
4 – *Stop* com registro escrito	Organizar pequenos grupos e aplicar a versão avançada. Cada equipe propõe uma palavra válida, e um representante a registra na lousa ou em uma ficha. A turma realiza a leitura coletiva, confere a vogal inicial e discute a escrita, sem transformar o erro em motivo de punição.	Comparar hipóteses de escrita, legibilidade, segmentação e correspondência sonora. Permitir o apoio de um escriba, alfabeto móvel, teclado, prancha de comunicação ou cópia orientada.
5 – Carta de interrogação e produção de sentidos	Utilizar o símbolo de interrogação para criar novas categorias e desafios: objetos da sala, lugares, profissões, sentimentos, personagens, ações ou palavras de um texto lido. Em seguida, formar frases, adivinhas, listas ou pequenos enunciados com as palavras produzidas.	Reunir as produções em um mural, caderno coletivo ou portfólio. Ajustar a complexidade conforme a idade e permitir respostas orais, visuais, táteis ou digitais.
6 – Sistematização e retomada	Retomar as listas construídas, organizar as palavras por vogal, reler os registros e propor uma nova rodada com desafios escolhidos pela turma. Finalizar com uma roda de conversa sobre as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas, as formas de ajuda e as aprendizagens percebidas.	Aplicar uma ficha de observação e comparar os dados com o rastreamento inicial. Planejar retomadas específicas para vogais, categorias ou formas de participação que ainda exijam apoio.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Paula e Souza (2026) e Brasil (2018).

No primeiro encontro, a apresentação dos personagens pode ser conduzida como uma conversa investigativa na qual o professor mostra as cartas, pergunta o que as crianças observam, acolhe diferentes formas de descrição e solicita palavras relacionadas a cada imagem. Esse momento fornece dados sobre o reconhecimento das letras, o repertório lexical, a oralidade e as formas de participação, sem submeter os estudantes a uma avaliação descontextualizada (Paula, 2026). A observação inicial também permite identificar conhecimentos prévios e selecionar intervenções compatíveis com as necessidades da turma, princípio relacionado ao acompanhamento contínuo das aprendizagens (Brasil, 2018).

A segunda etapa utiliza o *Stop das Vogais* para consolidar a associação entre a forma gráfica da letra, seu som e o movimento apresentado na carta. O professor alterna música, pausa, identificação e imitação, modificando a ordem das vogais para evitar respostas baseadas apenas em uma sequência memorizada. A regra de movimentar-se e interromper a ação diante do sinal cria oportunidades para exercitar a atenção, a memória de trabalho e a regulação da resposta, dimensões contempladas na proposta do recurso (Paula; Souza, 2026). Pesquisas sobre jogos e funções executivas indicam que atividades estruturadas por regras, espera e monitoramento da ação podem favorecer o controle inibitório, desde que as exigências sejam ajustadas às condições dos participantes (Garcia, 2017).

No terceiro encontro, o *Stop* passa a explorar categorias lexicais de forma coletiva. Ao revelar uma vogal e solicitar um alimento, um animal ou um nome, o professor cria uma situação em que as crianças precisam acessar o próprio repertório, comparar respostas, ouvir os colegas e verificar se a palavra atende ao critério anunciado. A mediação deve retomar o som inicial, registrar as contribuições na lousa e introduzir novos termos, preservando o caráter colaborativo do nível intermediário descrito no material (Paula; Souza, 2026). Dessa maneira, a proposta aproxima-se do tradicional jogo da Adedonha que, quando empregado como recurso pedagógico, pode favorecer o vocabulário, a concentração, a memória e a interação, conforme uma experiência realizada com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gritti; Souza; Souza, 2022).

A quarta etapa introduz o registro escrito sem abandonar a oralidade. Depois de produzir uma palavra, a equipe escolhe um representante para registrá-la na lousa, em uma ficha ou com letras móveis. Em seguida, a turma lê, compara e discute como a palavra foi construída. O professor pode destacar a vogal inicial, segmentar oralmente a palavra e solicitar outras que apresentem a mesma letra, transformando as diferentes hipóteses de escrita em material para a intervenção pedagógica (Soares, 2020). A articulação entre fala, análise sonora e escrita possibilita que o estudante

compreenda progressivamente o funcionamento do sistema alfabético em situações de uso significativo (Soares; Batista, 2005).

A carta com ponto de interrogação amplia o jogo para temas ligados ao currículo e às experiências das crianças. O professor pode criar categorias relacionadas a objetos da escola, lugares do bairro, sentimentos, profissões, personagens de histórias ou elementos de um projeto em andamento. Com estudantes que já escrevem com mais autonomia, as palavras podem originar frases, listas, adivinhas e pequenos textos. Essa flexibilidade preserva a estrutura do *Stop das Vogais* e permite ajustar o conteúdo aos objetivos da aula, sem perder o foco na linguagem (Paula; Souza, 2026). A contextualização das práticas e a integração entre oralidade, leitura, escrita e outras linguagens correspondem às orientações da BNCC para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

O sexto encontro reúne retomada, sistematização e autoavaliação. As listas construídas durante as rodadas podem ser reorganizadas por vogal, categoria ou quantidade de sílabas. Em seguida, a turma relê as palavras, corrige os registros com o apoio do professor e escolhe novos desafios. Esse movimento transforma o jogo em fonte de dados para o planejamento, pois evidencia palavras dominadas, confusões recorrentes, estratégias de busca lexical e condições que favoreceram a participação (Gritti; Souza; Souza, 2022). A análise das produções e das interações permite planejar intervenções posteriores, uma vez que a avaliação formativa acompanha o percurso do estudante e orienta decisões pedagógicas (Brasil, 2018). Diante disso, vale detalhar como a articulação entre a postura mediadora do professor, a prática avaliativa e os princípios da inclusão sustentam a efetividade desse trabalho.

Mediação docente, avaliação formativa e inclusão

A atuação docente estabelece a articulação entre brincar e aprender, pois o potencial pedagógico do jogo depende da intencionalidade atribuída a cada rodada. Durante a atividade, o professor apresenta as regras em linguagem acessível, exemplifica uma resposta, oferece pistas graduadas, solicita justificativas e retoma palavras já produzidas, sem antecipar todas as soluções. A mediação também organiza a participação para que as crianças tenham tempo de pensar, falar, observar e ajudar os colegas, conforme a proposta inclusiva do *Stop das Vogais* (Paula; Souza, 2026). Estudos sobre o uso pedagógico da Adedonha mostram que objetivos e regras bem definidos permitem integrar dimensões linguísticas, cognitivas, motoras e sociais em uma mesma situação de aprendizagem (Gritti; Souza; Souza, 2022).

A avaliação pode ser realizada por meio de uma ficha simples, preenchida ao longo dos seis encontros, com indicadores como: reconhece

a vogal apresentada; produz o som correspondente; sugere uma palavra adequada à categoria; identifica a letra inicial; registra a palavra com autonomia ou apoio; respeita os turnos; solicita ou oferece ajuda; adapta-se à mudança de regra. Esses registros evitam que a pontuação do jogo seja confundida com a avaliação da aprendizagem, pois o foco recai sobre estratégias, progressos e necessidades de intervenção (Brasil, 2018). A observação da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva deve ser compreendida como acompanhamento pedagógico, e não como diagnóstico clínico, preservando os limites da atuação escolar (Souza; Saravali, 2025).

No campo da inclusão, a proposta pode ser vivenciada por meio de diferentes formas de resposta. Crianças com mobilidade reduzida podem executar gestos com as mãos, a cabeça ou o olhar, além de utilizar recursos sonoros; estudantes com deficiência visual podem recorrer a letras em relevo, Braille, objetos concretos e descrição oral; alunos surdos podem utilizar Libras, alfabeto manual, leitura labial e apoios visuais; crianças com comunicação oral limitada podem escolher imagens, símbolos ou palavras em pranchas de comunicação. Essas adaptações preservam o objetivo comum e evitam que o acesso ao jogo dependa de uma única habilidade corporal ou linguística (Paula; Souza, 2026). A oferta de recursos diversificados e de diferentes condições de participação está vinculada ao princípio da equidade e ao direito de aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2018). A implementação dessas estratégias inclusivas e intencionais traduz-se em impactos diretos no cotidiano da sala de aula, cujos potenciais benefícios são detalhados a seguir.

Potenciais contribuições na prática pedagógica

Entre os benefícios que podem ser observados está o fortalecimento da percepção dos sons iniciais das palavras. Ao identificar uma vogal, produzir seu som e buscar itens de determinada categoria, a criança precisa relacionar informação visual, memória lexical e análise sonora. A repetição com variação de letras e categorias permite revisar essas relações sem recorrer exclusivamente a exercícios mecânicos (Soares, 2020). O uso das vogais como ponto de partida para explorar palavras contextualizadas também contribui para manter o conhecimento do sistema de escrita vinculado à construção de significados (Soares; Batista, 2005).

Destaca-se, ainda, a ampliação do vocabulário, pois as crianças incorporam palavras apresentadas pelos colegas, reconhecem diferentes respostas para uma mesma categoria e passam a utilizar termos ausentes nas primeiras rodadas. O registro coletivo na lousa favorece a comparação, a leitura e a retomada, enquanto as equipes criam condições para explicar

escolhas e negociar respostas (Paula; Souza, 2026). Na aplicação pedagógica da Adedonha, foram relatadas contribuições relacionadas ao vocabulário, à escrita, à concentração, à memória, à autonomia e ao trabalho em grupo, embora esses resultados devam ser interpretados conforme o contexto e as condições de realização (Gritti; Souza; Souza, 2022).

As funções executivas podem ser acompanhadas em comportamentos concretos durante o jogo: recordar a vogal e a categoria anunciadas, interromper o movimento quando a música para, aguardar o turno, rejeitar uma resposta inadequada e mudar de estratégia quando a palavra pensada já foi utilizada. Essas ações mobilizam a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, componentes considerados na concepção do recurso (Paula; Souza, 2026). A literatura sobre práticas pedagógicas voltadas às funções executivas indica que desafios graduados, regras compreensíveis e oportunidades de reorganização da ação favorecem o exercício desses processos no cotidiano escolar (Souza; Saravali, 2025).

A interação social constitui outra contribuição potencial, principalmente quando a dinâmica substitui a comparação individual pela cooperação e pela ajuda entre pares. Crianças com diferentes níveis de domínio podem contribuir por meio da fala, do gesto, da escolha de imagens, do registro escrito ou da explicação de uma regra, ampliando suas formas de participação e pertencimento ao grupo (Paula; Souza, 2026). O uso educativo de jogos cria situações de convivência, respeito às normas, negociação e construção coletiva de respostas, desde que o professor intervenha para evitar constrangimentos e garantir a participação dos estudantes (Gritti; Souza; Souza, 2022).

Os benefícios não devem ser apresentados como efeitos automáticos ou resultados já comprovados em todas as turmas. Esses benefícios podem ser identificados por meio de evidências pedagógicas quando o professor registra mudanças entre o rastreamento — ou seja, a avaliação inicial — e as etapas posteriores, compara produções, identifica estratégias utilizadas e analisa quais adaptações favoreceram a participação. Essa cautela é importante porque a aprendizagem depende da mediação, da frequência de uso, das características do grupo e da articulação do jogo com outras práticas de alfabetização (Brasil, 2018). O próprio recurso foi elaborado a partir de demandas relatadas por professoras alfabetizadoras e propõe formas de aplicação que precisam ser acompanhadas no contexto concreto de cada escola (Paula; Souza, 2026). É essa sensibilidade às particularidades da sala de aula que abre espaço para ajustar o recurso a diferentes públicos e níveis de desenvolvimento.

Possibilidades de adaptação para diferentes faixas etárias e perfis de aprendizagem

Na Educação Infantil, especialmente com crianças de quatro e cinco anos, a adaptação do recurso deve priorizar a oralidade, a exploração visual, a música, a imitação e o movimento, respeitando as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Nessa fase, o objetivo não é promover a alfabetização formal nem o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, mas proporcionar experiências significativas que ampliem o repertório linguístico, favoreçam a percepção dos sons da fala, despertem o interesse pela linguagem escrita e contribuam para o desenvolvimento de habilidades que servirão de base para o processo de alfabetização nos anos posteriores. Assim, as categorias podem ser substituídas por escolhas entre duas ou três imagens, sem pontuação ou exigência de escrita, e cada vogal pode ser explorada em encontros distintos antes da apresentação do conjunto completo. A proposta permanece vinculada aos campos de experiência, com ênfase na escuta, na fala, no pensamento, na imaginação, no corpo e na convivência (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a versão básica do recurso configura-se como uma estratégia de estimulação e ampliação das experiências de linguagem, combinando personagens, sons e ações corporais em atividades curtas, lúdicas e previsíveis, sem a intenção de antecipar o processo de alfabetização (Paula; Souza, 2026).

Nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o professor pode manter as categorias alimento, animal e nome, introduzir registros com alfabeto móvel e solicitar a marcação da vogal inicial nas palavras produzidas. A dificuldade aumenta gradualmente: primeiro com respostas coletivas, depois em duplas e, quando houver segurança, em pequenos grupos. O trabalho com palavras conhecidas, a leitura das listas e o confronto entre hipóteses permitem relacionar consciência fonológica e apropriação da escrita (Soares, 2020). O nível intermediário do *Stop das Vogais* pode oferecer uma transição adequada entre a participação oral e a sistematização do vocabulário (Paula; Souza, 2026).

Do 3º ao 5º ano, as adaptações podem explorar maior complexidade lexical e ortográfica. O símbolo de interrogação permite inserir categorias como profissão, lugar, verbo, adjetivo, sentimento, palavra com determinada quantidade de sílabas ou termo relacionado a um texto estudado. As equipes podem consultar dicionários após a rodada, justificar a validade das palavras, produzir frases e revisar a ortografia dos registros, preservando a ludicidade à medida que se ampliam as exigências linguísticas (Gritti; Souza; Souza, 2022). A progressão deve manter relação com as práticas de linguagem previstas para os anos iniciais, evitando que a atividade se reduza à velocidade ou à memorização de listas (Brasil, 2018).

Para estudantes que necessitam de apoio mais intenso, recomenda-se reduzir a quantidade de alternativas, antecipar visualmente as etapas, utilizar uma rotina com pictogramas, oferecer tempo ampliado e estabelecer parceria com um colega. Letras ampliadas, contraste elevado, texturas, Braille, Libras, recursos de comunicação alternativa e movimentos adaptados podem ser incorporados sem alterar o objetivo de reconhecer vogais e produzir palavras (Paula; Souza, 2026). A flexibilização das formas de participação deve preservar desafios possíveis e evitar tanto a exclusão quanto a simplificação excessiva da experiência escolar (Brasil, 2018).

Em outros contextos e serviços educativos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a biblioteca, o reforço escolar ou as atividades com as famílias, o jogo pode ser aplicado a grupos menores e com objetivos mais específicos. No AEE, uma rodada pode concentrar-se na atenção às regras e na comunicação; na biblioteca, as categorias podem ser retiradas de histórias lidas; com as famílias, objetos do cotidiano podem substituir ou complementar as cartas. Essas variações mantêm a estrutura do jogo e aproximam o conteúdo das experiências dos participantes (Paula; Souza, 2026). O uso de jogos em contextos de Educação Especial requer o acompanhamento das respostas e a articulação com objetivos pedagógicos definidos, evitando atribuir ao recurso funções terapêuticas ou diagnósticas que não lhe correspondem (Garcia, 2017).

Considerações finais

A alfabetização representa um dos momentos mais significativos da trajetória escolar, pois constitui uma das bases para o desenvolvimento de aprendizagens futuras e para a participação ativa dos estudantes nos diferentes contextos sociais. Nesse processo, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas requer planejamento, intencionalidade e compromisso com a aprendizagem de todos.

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que recursos pedagógicos lúdicos podem favorecer esse percurso quando articulados aos objetivos de ensino, às necessidades dos estudantes e às estratégias de mediação desenvolvidas pelo professor.

O *Stop das Vogais composto pela Turma da Gigi* foi concebido como um recurso para apoiar esse processo, oferecendo possibilidades de trabalho com a linguagem oral e a consciência fonológica, de ampliação do vocabulário, de mobilização de funções executivas e de interação entre os estudantes. Entretanto, vale destacar que o jogo, por si só, não promove a inclusão, mas depende da forma como ele é planejado, mediado e integrado às práticas pedagógicas. A inclusão se concretiza nas escolhas do professor, na eliminação de barreiras à aprendizagem, na conscientização

das diferenças e na criação de oportunidades para que todos os estudantes participem, aprendam e se desenvolvam em condições de equidade.

A proposta apresentada também reafirma que recursos pedagógicos acessíveis não devem ser concebidos como materiais destinados exclusivamente aos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Ao contrário, fundamentam-se na compreensão de que práticas inclusivas qualificam o ensino para toda a turma, beneficiando diferentes formas de aprender e ampliando as possibilidades de participação. Embora o produto educacional tenha decorrido de uma pesquisa que analisou a preparação e as práticas de professores alfabetizadores que atuavam em turmas com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), sua concepção ultrapassa os limites de uma condição específica e dialoga com a construção de uma cultura escolar inclusiva, em que a diversidade é reconhecida como característica inerente aos processos educativos.

Este capítulo também evidencia a relevância da produção de materiais pedagógicos fundamentados em pesquisas científicas, capazes de aproximar os conhecimentos produzidos na universidade das demandas concretas vivenciadas nas escolas. Nesse contexto, os mestrados profissionais assumem papel estratégico ao incentivar o desenvolvimento de produtos educacionais comprometidos com a resolução de problemas reais da prática docente, fortalecendo a indissociabilidade entre teoria e prática. Ao transformar investigações acadêmicas em recursos aplicáveis ao cotidiano escolar, esses programas contribuem para que o conhecimento científico ultrapasse os limites da produção teórica e se materialize em ações que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

Por fim, espera-se que o *Stop das Vogais – Turma da Gigi* inspire professores, pesquisadores e demais profissionais da educação a criarem, adaptarem e compartilharem novos recursos pedagógicos fundamentados em evidências científicas e comprometidos com os princípios da Educação Inclusiva. Mais do que disponibilizar um jogo, pretende-se fomentar reflexões sobre a importância da inovação pedagógica, da mediação docente qualificada e da construção de práticas acessíveis, participativas e significativas. Investir na produção de materiais educacionais baseados em pesquisas é investir em uma escola democrática, em professores mais instrumentalizados e, sobretudo, no direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jul. 2026.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Construindo um ambiente inclusivo**: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Gomes da Silva e. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

GARCIA, Fernanda Albertina. **O uso dos jogos digitais para o aprimoramento do controle inibitório**: um estudo com crianças do atendimento educacional especializado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185541. Acesso em: 26 jul. 2026.

GRITTI, Alice; SOUZA, Geisilaine de; SOUZA, Joice Cristina de. O uso do jogo Adedonha como ferramenta de auxílio à aprendizagem. **Revista Educação em Foco**, n. 14, p. 150–161, 2022. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2022/09/O-USO-DO-JOGO-ADEDONHA-COMO-FERRAMENTA-DE-AUX%C3%8DLIO-%C3%80-APRENDIZAGEM-P%C3%A1g-150-a-161.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

PAULA, Ligia Azevedo Pereira de. **Práticas inclusivas para orientar o professor alfabetizador de turmas com alunos com transtorno do espectro autista**. 2026. 72 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2026.

PAULA, Ligia Azevedo Pereira de; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Stop das Vogais**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2026. 51 p. Recurso educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

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

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/alfabetizacao-e-letramento/. Acesso em: 26 jul. 2026.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; SARAVALI, Eliane Giachetto. Práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas. *In*: VIEIRA, Camila Mugnai; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação especial em ação**: pesquisas e experiências inspiradoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 129–143. DOI: 10.51795/9786526519288.