



**LUDICIDADE E MÉTODO FÔNICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS
PARA FAVORECER A LEITURA E A ESCRITA DE ESTUDANTES COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**PLAYFULNESS AND THE PHONICS METHOD IN INCLUSIVE EDUCATION:
STRATEGIES TO SUPPORT READING AND WRITING AMONG STUDENTS WITH
LEARNING DIFFICULTIES**

Ezequias Pereira Pimenta ¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva ²

RESUMO: Este artigo analisou as contribuições da ludicidade e do método fônico para favorecer a leitura e a escrita de estudantes com dificuldades de aprendizagem em contextos de educação inclusiva. O estudo partiu da compreensão de que a alfabetização precisa considerar diferentes ritmos, formas de participação e necessidades pedagógicas, articulando ensino sistemático e experiências significativas de aprendizagem. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. O referencial teórico discutiu alfabetização inclusiva, consciência fonológica, ensino das relações entre fonemas e grafemas, atividades lúdicas, mediação docente e acessibilidade pedagógica. Os resultados indicaram que jogos, cantigas, rimas, letras móveis, imagens e desafios sonoros podem ampliar o envolvimento dos estudantes e contribuir para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Também se verificou que essas estratégias apresentam limitações quando utilizadas de forma mecânica, repetitiva ou isolada. Concluiu-se que a articulação entre ludicidade e método fônico pode fortalecer a alfabetização inclusiva quando integrada à leitura, à produção escrita, à oralidade e ao acompanhamento contínuo das aprendizagens.

Palavras-chave: Ludicidade. Método fônico. Alfabetização inclusiva. Dificuldades de aprendizagem. Leitura e escrita.

ABSTRACT: This article analyzed the contributions of playfulness and the phonics method to support the development of reading and writing among students with learning difficulties in inclusive education contexts. The study was based on the understanding that literacy education needs to consider different learning paces, forms of participation, and pedagogical needs, combining systematic instruction with meaningful learning experiences. Methodologically, a qualitative, exploratory, and descriptive study was conducted through a bibliographic review and documentary analysis. The theoretical framework discussed inclusive literacy, phonological awareness, the teaching of phoneme-grapheme relationships, playful activities, teacher mediation, and pedagogical accessibility. The results indicated that games, songs, rhymes, movable letters, images, and sound-based challenges can increase student engagement and contribute to the understanding of the alphabetic writing system. It was also found that these strategies may have limitations when used mechanically, repetitively, or in isolation. It was concluded that the integration of playfulness and the

¹ Mestrando em Ciências da Educação, Christian Business School

² PhD. Doutora em Ciências da Educação, professora orientadora da Christian Business School-CBS, rozineide.pereira1975@gmail.com.



phonics method can strengthen inclusive literacy when connected to reading, written production, oral language, and continuous monitoring of learning.

Keywords: Playfulness. Phonics method. Inclusive literacy. Learning difficulties. Reading and writing.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo construído por tentativas, descobertas, interações e diferentes formas de compreender a linguagem escrita. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas crianças reconhecem letras e palavras com maior facilidade, enquanto outras precisam de mais tempo, mediação e oportunidades para perceber como os sons da fala se relacionam com a escrita. Essa diversidade faz parte da sala de aula e exige práticas que não transformem as dificuldades iniciais em motivos de comparação, insegurança ou exclusão.

Conforme orienta Brasil (2018), a alfabetização deve ocupar uma posição central nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, envolvendo a apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa orientação não significa que o ensino precise ser rígido ou baseado apenas na repetição. Pelo contrário, a própria BNCC valoriza as situações lúdicas nos anos iniciais e reconhece a necessidade de articular as novas aprendizagens às experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. Assim, o brincar pode permanecer presente na rotina, agora acompanhado de objetivos pedagógicos mais sistematizados.

Entre as habilidades importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita está a consciência fonológica. Segundo Lopes (2004), ela reúne capacidades que vão desde a percepção de semelhanças sonoras entre palavras até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas. Quando a criança identifica rimas, separa palavras em sílabas, reconhece sons iniciais ou percebe que a troca de um fonema forma uma nova palavra, começa a compreender com maior clareza a lógica do sistema de escrita alfabética.

O método fônico pode contribuir com esse processo ao ensinar explicitamente as relações entre fonemas e grafemas. Justino e Barrera (2012) constataram efeitos positivos de uma intervenção que associou a abordagem fônica ao desenvolvimento da consciência fonológica em estudantes com dificuldades de alfabetização. Entretanto, o uso dessa abordagem não precisa ocorrer por meio de longas listas de sílabas ou exercícios



mecânicos. Jogos sonoros, letras móveis, cantigas, desafios com rimas, histórias, cartões ilustrados e brincadeiras de formação de palavras podem tornar o ensino mais próximo da experiência infantil, sem retirar dele a intencionalidade necessária.

A ludicidade torna-se especialmente relevante em uma perspectiva inclusiva. O jogo permite que a criança escute, observe, formule hipóteses, experimente respostas e aprenda com os próprios erros. Além disso, os recursos podem ser adaptados por meio de imagens ampliadas, peças maiores, pistas visuais, instruções divididas em etapas e diferentes formas de resposta. Sebastián-Heredero (2020) explica que o Desenho Universal para a Aprendizagem busca superar currículos rígidos e ampliar as possibilidades de envolvimento, representação e expressão dos estudantes. Desse modo, a adaptação não reduz o objetivo da atividade, mas elimina barreiras que poderiam impedir a participação.

Contudo, nenhuma metodologia responde sozinha a todas as dificuldades de aprendizagem. Aragão e Moraes (2020) verificaram que crianças alfabetizadas por uma proposta fônica apresentaram bom desempenho em algumas tarefas, mas não demonstraram domínio equivalente em todas as habilidades de consciência fonêmica. Esse resultado mostra que o trabalho com sons e letras precisa ser acompanhado de leitura de textos, ampliação do vocabulário, compreensão, produção escrita e interação com diferentes gêneros. Uma criança pode aprender a decodificar palavras e, ainda assim, necessitar de apoio para compreender aquilo que lê.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de discutir caminhos pedagógicos capazes de unir ensino sistemático, ludicidade e inclusão. Muitas crianças que apresentam dificuldades precisam de intervenções mais frequentes, claras e organizadas, mas isso não significa submetê-las a práticas cansativas ou afastá-las das atividades realizadas pela turma. Quando bem planejados, os jogos fônicos podem aproximar essas crianças dos conteúdos, fortalecer sua confiança e oferecer ao professor informações importantes sobre o que já compreenderam e o que ainda precisa ser retomado.

Diante dessa discussão, definiu-se como problema de pesquisa: de que maneira a ludicidade e as estratégias baseadas no método fônico podem favorecer a leitura e a escrita de estudantes com dificuldades de aprendizagem em contextos de educação inclusiva? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da ludicidade e das estratégias fônicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Especificamente, pretende-se compreender a relação entre consciência fonológica e alfabetização; identificar atividades lúdicas fundamentadas nas relações entre fonemas e grafemas; discutir possibilidades de adaptação dos recursos; e refletir sobre os



limites de práticas fônicas utilizadas de maneira mecânica, padronizada ou descontextualizada.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, pois buscou interpretar as contribuições da ludicidade e do método fônico para a alfabetização inclusiva. O interesse não esteve na mensuração do desempenho dos estudantes, mas na compreensão das práticas pedagógicas, das formas de mediação e das condições que podem favorecer a participação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Essa escolha permitiu analisar o tema de maneira crítica, considerando tanto as possibilidades quanto os limites das estratégias examinadas.

Quanto aos objetivos, a investigação caracterizou-se como exploratória e descritiva. O caráter exploratório possibilitou ampliar o conhecimento sobre a articulação entre consciência fonológica, ensino fônico, jogos e inclusão escolar. A dimensão descritiva esteve presente na identificação das atividades, dos recursos, das formas de adaptação e das intervenções docentes encontradas na literatura. Em relação aos procedimentos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental.

O levantamento bibliográfico reuniu livros, artigos científicos, dissertações e teses localizados na Scientific Electronic Library Online, no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Google Acadêmico. Foram utilizados, isoladamente e de forma combinada, os descritores “ludicidade”, “método fônico”, “consciência fonológica”, “alfabetização inclusiva”, “dificuldades de aprendizagem”, “leitura e escrita” e “jogos fônicos”. A pesquisa documental concentrou-se na Base Nacional Comum Curricular, especialmente nas orientações relacionadas à alfabetização e às habilidades de análise das relações entre fonemas e grafemas.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas publicações disponíveis integralmente, relacionadas diretamente à alfabetização nos anos iniciais e que discutissem estratégias fônicas, ludicidade, consciência fonológica ou práticas inclusivas. Foram priorizados estudos publicados entre 2015 e 2026, embora trabalhos anteriores tenham sido mantidos quando apresentaram contribuições essenciais para a fundamentação do tema. Excluíram-se materiais repetidos, textos sem autoria identificada, produções exclusivamente opinativas e estudos que não estabeleciam relação com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Após a seleção, os materiais passaram pelas etapas de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Os resultados foram organizados em quatro categorias: consciência fonológica e apropriação da escrita; contribuições das atividades lúdicas e fônicas; acessibilidade e adaptação dos recursos; e limites das intervenções mecânicas ou descontextualizadas. Como não houve participação direta de estudantes, professores ou familiares, não foram aplicados questionários, entrevistas ou testes. Durante todo o processo, foram respeitados o reconhecimento das autorias, a fidelidade às ideias consultadas e o uso ético das informações científicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A ludicidade ocupa um lugar importante no processo de alfabetização porque aproxima o ensino das formas pelas quais as crianças exploram, experimentam e atribuem sentido ao mundo. Brincar não significa interromper a aprendizagem, mas criar situações em que o estudante possa observar, comparar, levantar hipóteses e tomar decisões. Em uma atividade lúdica bem planejada, a criança participa de forma ativa e aprende sem ficar limitada à cópia, à repetição ou à espera pela resposta do professor.

Ao tratar dos anos iniciais, Brasil (2018, p. 56) afirma que a organização dessa etapa deve valorizar as “situações lúdicas de aprendizagem”, mantendo uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa orientação mostra que o ingresso no Ensino Fundamental não deve representar uma ruptura completa com a brincadeira. O ensino passa a ser mais sistematizado, mas ainda precisa considerar a curiosidade, o movimento, a imaginação e a interação como caminhos para a construção do conhecimento.

Na alfabetização, o jogo pode assumir uma função pedagógica quando está ligado a um conteúdo e a um objetivo claramente definido. Araujo (2020) compreende os jogos como recursos capazes de favorecer reflexões sobre os aspectos fonológicos e notacionais da escrita, desde que sua função lúdica esteja articulada à dimensão didática. Assim, o valor de um bingo de letras, de um dominó de rimas ou de um jogo da memória não está apenas em despertar o interesse, mas em mobilizar conhecimentos necessários à leitura e à escrita.



Essa compreensão é especialmente relevante na educação inclusiva. Em uma mesma turma, algumas crianças compreendem rapidamente as regras, enquanto outras precisam de demonstrações, imagens, gestos ou explicações divididas em etapas. Há estudantes que participam oralmente com facilidade, mas encontram dificuldades para registrar respostas, manipular peças ou manter a atenção por períodos prolongados. A atividade precisa ser organizada para que essas diferenças não impeçam a participação nem transformem determinados alunos em simples observadores.

As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ajudam a pensar essa organização. Sebastián-Heredero (2020, p. 735) destaca a importância de “criar currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento”. Isso significa que a acessibilidade não deve ser lembrada somente depois que a criança encontra uma barreira. Desde o planejamento, o professor pode prever diferentes formas de apresentar as informações, realizar a atividade e demonstrar o que foi aprendido.

Nesse sentido, uma proposta lúdica inclusiva não oferece uma brincadeira para a turma e outra atividade totalmente separada para quem apresenta dificuldades. O mesmo jogo pode permitir diferentes níveis de participação: uma criança identifica a imagem que começa com determinado som, outra forma a palavra com letras móveis e uma terceira utiliza essa palavra em uma frase. O conteúdo continua compartilhado, mas os apoios e os desafios são ajustados às possibilidades dos estudantes, preservando o pertencimento ao grupo e o direito de aprender.

3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, MÉTODO FÔNICO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A consciência fonológica corresponde à capacidade de observar e manipular os elementos sonoros presentes na fala. Ela envolve habilidades mais amplas, como reconhecer palavras e rimas, e outras mais complexas, como separar sílabas, identificar fonemas e realizar trocas sonoras. Seu desenvolvimento é importante porque a escrita alfabética exige que a criança compreenda que aquilo que fala pode ser representado por letras e combinações de letras.

Na explicação apresentada por Lopes (2004, p. 241), a consciência fonológica envolve “a consciência de que a fala pode ser segmentada”, assim como a capacidade de manipular esses segmentos. A criança começa percebendo aspectos sonoros mais



evidentes, como palavras que rimam ou que começam da mesma maneira, e avança gradualmente para a análise de unidades menores. Esse processo não ocorre de forma idêntica para todos, o que torna necessária uma intervenção pedagógica atenta às respostas apresentadas durante as atividades.

Reconhecer uma rima costuma ser mais simples do que retirar um fonema de uma palavra ou substituir um som por outro. Por isso, as propostas precisam apresentar uma progressão coerente. O professor pode iniciar com cantigas, parlendas, nomes conhecidos e jogos de identificação de palavras, avançando para a segmentação silábica e, posteriormente, para desafios que envolvam fonemas. Quando etapas mais complexas são apresentadas antes de as anteriores terem sido compreendidas, a criança pode responder por adivinhação ou memorizar respostas sem entender a lógica da tarefa.

O método fônico concentra-se no ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas. A criança é orientada a perceber os sons, relacioná-los às letras e utilizar esse conhecimento para ler e escrever palavras. Essa dimensão está presente nas orientações curriculares brasileiras. Brasil (2018, p. 58) determina que, nos dois primeiros anos, “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização”, articulando a apropriação do sistema alfabético às práticas diversificadas de leitura, escrita e letramento.

Os resultados de Justino e Barrera (2012) mostraram que uma intervenção baseada na consciência fonológica e na abordagem fônica favoreceu estudantes que apresentavam graves defasagens na alfabetização. Após o trabalho sistematizado, foram observadas melhorias nas habilidades fonológicas, na leitura e na escrita. Esses achados demonstram que algumas crianças necessitam de explicações mais diretas e de oportunidades frequentes para compreender as relações entre sons e letras, não sendo suficiente esperar que descubram sozinhas todas as regularidades do sistema.

Entretanto, trabalhar com o método fônico não significa transformar a alfabetização em uma sequência de sons isolados, sílabas repetidas e palavras sem sentido. A instrução explícita precisa dialogar com histórias, listas, bilhetes, cantigas e produções escritas. A criança pode aprender uma correspondência entre letra e som e, logo depois, encontrá-la em um texto, utilizá-la para escrever uma palavra ou percebê-la no nome de um colega. Essa articulação amplia a compreensão e evita que o ensino fique restrito à decodificação mecânica.

3.3 ESTRATÉGIAS LÚDICO-FÔNICAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

As estratégias lúdico-fônicas podem assumir formatos variados, de acordo com as habilidades que o professor pretende desenvolver. Jogos de rimas ajudam a perceber semelhanças sonoras; trilhas silábicas favorecem a segmentação; bingos permitem relacionar sons, imagens e letras; e atividades com alfabeto móvel possibilitam formar e transformar palavras. A diversidade dos materiais contribui para que o estudante retome um mesmo conhecimento em situações diferentes, ampliando suas possibilidades de compreensão.

Um exemplo simples é o jogo de troca de sons. A criança recebe a palavra “pato” e precisa descobrir o que acontece quando o primeiro som é substituído pelo som de /g/. Ao chegar a “gato”, ela percebe que uma pequena alteração sonora provoca mudanças na escrita e no significado. O professor pode ampliar o desafio com imagens, letras móveis e leitura de frases, permitindo que estudantes em diferentes níveis participem da mesma atividade com graus variados de apoio.

Para Araujo (2020), os jogos voltados à alfabetização precisam ser compreendidos como parte da ação docente, e não como acessórios utilizados apenas para preencher o tempo ou recompensar os estudantes. A pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras mostrou que esses recursos eram reconhecidos como importantes, embora ainda aparecessem de forma reduzida nas práticas observadas. Esse resultado reforça a necessidade de integrar o jogo ao planejamento e de utilizá-lo com continuidade, e não apenas em momentos isolados.

A mediação do professor é decisiva durante a realização da atividade. Quando a criança apresenta uma resposta incorreta, o docente pode solicitar que repita a palavra lentamente, compare duas imagens ou observe as letras disponíveis. Em vez de informar imediatamente a solução, oferece pistas que ajudam o estudante a reorganizar o pensamento. O erro passa a funcionar como uma indicação sobre a habilidade que ainda está em construção e orienta a escolha das intervenções seguintes.

A adaptação dos recursos também precisa preservar o objetivo pedagógico. Ferreira, Bandini e Bandini (2021) demonstraram que um programa de consciência fonológica pôde ser reorganizado para crianças com paralisia cerebral por meio de modificações nos



materiais, nos procedimentos e nas formas de resposta. Esse resultado mostra que uma limitação motora ou comunicacional não deve ser interpretada como incapacidade de compreender. Peças maiores, respostas por apontamento, imagens ampliadas e recursos de comunicação podem garantir acesso ao mesmo conhecimento trabalhado com os demais estudantes.

Por fim, é necessário reconhecer que o trabalho lúdico e fônico possui limites quando se torna repetitivo ou é apresentado como resposta única para todas as dificuldades. Aragão e Moraes (2020) encontraram desempenho igual ou inferior a 60% em grande parte das tarefas de consciência fonêmica aplicadas a crianças alfabetizadas por uma proposta fônica. Os autores questionam o treino isolado da pronúncia dos fonemas como condição suficiente para aprender a ler e escrever. Por isso, os jogos precisam favorecer comparação, reflexão e uso da linguagem, mantendo-se articulados à compreensão textual, à oralidade e à produção escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções científicas e do documento curricular selecionado evidenciou que a articulação entre ludicidade e estratégias fônicas pode favorecer a leitura e a escrita de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os achados mostraram, porém, que os resultados não dependem apenas da presença de jogos ou materiais atrativos. A contribuição dessas estratégias está relacionada à intencionalidade do planejamento, à mediação realizada pelo professor, à continuidade das atividades e à capacidade de adequá-las aos diferentes ritmos e formas de participação encontrados na sala de aula.

Para organizar a discussão, os resultados foram reunidos em quatro categorias: contribuições das atividades lúdico-fônicas para a consciência fonológica; participação e envolvimento dos estudantes; acessibilidade e diversificação dos recursos; e limites do uso mecânico ou isolado do método fônico. As categorias encontram-se interligadas, pois uma atividade pode ser divertida e, ainda assim, pouco acessível ou sem um objetivo claro. Do mesmo modo, uma estratégia sistemática pode trabalhar sons e letras, mas não produzir uma experiência completa de alfabetização quando deixa de dialogar com a leitura, a compreensão e a produção escrita.



Na primeira categoria, observou-se que a consciência fonológica mantém uma relação importante com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Barbosa, Medeiros e Vale (2016) identificaram correlações significativas entre consciência fonológica, conhecimento das letras e nível de escrita em crianças do 1º ano. As crianças que iniciaram o período escolar com melhor desempenho nessas habilidades também apresentaram evolução mais expressiva na escrita. Esse resultado reforça a importância de observar precocemente como os estudantes reconhecem letras, analisam os sons das palavras e utilizam esses conhecimentos em suas tentativas de escrever.

A relação encontrada não significa que a alfabetização deva começar somente depois que a criança dominar todas as habilidades fonológicas. O desenvolvimento ocorre de maneira articulada. Ao escrever o próprio nome, comparar palavras, acompanhar a leitura de uma história ou participar de um jogo de rimas, o estudante também aprende a observar a estrutura sonora da língua. Portanto, a consciência fonológica não precisa ser tratada como um treinamento anterior à alfabetização, mas como uma dimensão construída dentro das próprias experiências de leitura e escrita.

Os estudos examinados demonstraram que algumas crianças necessitam de uma intervenção mais explícita para compreender as correspondências entre fonemas e grafemas. Justino e Barrera (2012) encontraram avanços nas habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita após uma intervenção fônica com estudantes que apresentavam dificuldades de alfabetização. O resultado indica que esperar apenas pela descoberta espontânea das regularidades do sistema alfabético pode não ser suficiente para todos. Há estudantes que precisam escutar comparações, manipular letras, repetir determinadas relações e receber explicações mais diretas.

Nesse ponto, a ludicidade pode tornar o ensino sistemático menos cansativo e mais próximo da forma como a criança participa das aprendizagens. Jogos de memória com imagens e palavras, bingos de sons iniciais, dominós de rimas, trilhas silábicas e desafios com letras móveis permitem retomar as mesmas habilidades em situações variadas. A repetição continua existindo, mas deixa de ser limitada à cópia ou à pronúncia descontextualizada. A criança precisa observar, escolher, justificar e testar suas respostas.

Na segunda categoria, os jogos apareceram como recursos capazes de ampliar o envolvimento, desde que não fossem utilizados apenas para ocupar o tempo. Araujo (2020) verificou que professoras alfabetizadoras reconheciam a importância desses materiais, embora sua utilização ainda fosse limitada nas práticas observadas. A autora também mostrou que os jogos podem assumir diferentes funções conforme o conhecimento



trabalhado e a intervenção docente. Isso significa que o interesse demonstrado pela turma é importante, mas não substitui a necessidade de saber exatamente o que se pretende ensinar.

Uma atividade pode provocar entusiasmo sem gerar reflexão sobre a escrita. Isso acontece quando o estudante se preocupa apenas em vencer, movimentar peças ou completar o tabuleiro, sem analisar os sons e as palavras que constituem o objetivo pedagógico. Nesse caso, a brincadeira permanece, mas a aprendizagem pode ficar em segundo plano. Para evitar esse esvaziamento, o professor precisa interromper a atividade quando necessário, solicitar explicações, comparar respostas e retomar os conhecimentos mobilizados durante o jogo.

O erro ganha um sentido produtivo nesse processo. Quando a criança relaciona palavras que não rimam ou escolhe uma letra que não representa o som solicitado, sua resposta revela como ela está pensando. Em vez de apenas indicar que a jogada está errada, o professor pode pronunciar lentamente as palavras, solicitar que a turma compare os sons ou oferecer uma pista visual. Essa mediação transforma o jogo em espaço de avaliação e permite que o estudante reveja sua escolha sem se sentir exposto.

Os resultados também indicaram que atividades realizadas em duplas ou pequenos grupos podem favorecer a troca de estratégias. Uma criança pode perceber um som que outra ainda não identificou, enquanto um estudante com maior domínio da escrita pode explicar como formou determinada palavra. Entretanto, essa interação precisa ser acompanhada. Quando o colega responde sempre no lugar do estudante que apresenta dificuldade, a atividade deixa de ser colaborativa e passa a esconder sua pouca participação.

A terceira categoria mostrou que a educação inclusiva exige mais do que inserir todos os estudantes na mesma brincadeira. A participação precisa ser efetiva. Peças pequenas, instruções longas, excesso de imagens, tempo reduzido para responder ou regras apresentadas apenas oralmente podem criar barreiras para crianças com necessidades distintas. Um jogo que funciona bem para parte da turma pode precisar de ajustes para que outro estudante consiga compreender, manipular os materiais e expressar sua resposta.

Ferreira, Bandini e Bandini (2021) adaptaram um programa de consciência fonológica para crianças com paralisia cerebral, modificando procedimentos, materiais e formas de resposta. O estudo demonstra que limitações motoras ou comunicacionais não podem ser confundidas com falta de compreensão. Quando a criança recebe alternativas



para apontar, selecionar imagens ou utilizar outros recursos de comunicação, torna-se possível avaliar com maior precisão aquilo que ela realmente sabe.

Essa constatação amplia as possibilidades da intervenção pedagógica. Letras móveis maiores, imagens com melhor contraste, tabuleiros menos carregados, pistas gestuais, apoio visual das regras e divisão da atividade em etapas podem beneficiar diferentes estudantes. A adaptação não precisa reduzir o conteúdo ou retirar o desafio. Seu objetivo é eliminar a barreira que impede a participação, preservando a habilidade fonológica que está sendo trabalhada.

A BNCC valoriza as situações lúdicas nos anos iniciais e estabelece aprendizagens relacionadas ao reconhecimento do sistema alfabético e das correspondências entre os sons da fala e a escrita. Essa aproximação mostra que ludicidade e sistematização não são propostas opostas. O professor pode utilizar brincadeiras e jogos, mas precisa assegurar que as crianças avancem na compreensão das letras, dos fonemas, das palavras e dos textos.

Na quarta categoria, apareceram os limites do uso rígido ou exclusivo do método fônico. Aragão e Moraes (2020) analisaram crianças concluintes do 1º ano alfabetizadas por uma proposta fônica e encontraram desempenho médio igual ou inferior a 60% na maioria das tarefas de consciência fonêmica. Os autores observaram que bons resultados em algumas tarefas de leitura não asseguravam o domínio de todas as operações de análise dos fonemas. Esse achado questiona a ideia de que a simples repetição dos sons das letras produz, automaticamente, uma reflexão aprofundada sobre a língua.

O limite não está necessariamente no trabalho com fonemas e grafemas, mas na forma como ele pode ser reduzido a uma rotina mecânica. Uma criança pode memorizar o som apresentado em um cartão e ainda encontrar dificuldade para reconhecê-lo em uma palavra nova. Pode também ler palavras isoladas com precisão, mas não compreender uma frase ou um pequeno texto. Por isso, a aprendizagem precisa envolver comparação, criação de palavras, leitura contextualizada e oportunidade de utilizar o conhecimento em novas situações.

A análise crítica da consciência fonológica também mostra que essa habilidade não deve ser apresentada como explicação única para o sucesso ou para o fracasso na alfabetização. Calil (2006) problematiza interpretações que colocam a consciência fonológica como base principal e isolada da aprendizagem da leitura e da escrita. As dificuldades podem envolver vocabulário, linguagem oral, compreensão, memória, atenção,



experiências culturais e condições pedagógicas. Concentrar toda a intervenção nos sons pode deixar outras necessidades importantes sem resposta.

Dessa forma, os melhores resultados pedagógicos tendem a surgir quando as estratégias fônicas são integradas a práticas mais amplas. Depois de um jogo de rimas, as palavras podem ser localizadas em uma cantiga ou em um poema. Uma atividade de troca de fonemas pode ser ampliada com a escrita de frases. As palavras formadas com letras móveis podem integrar listas, bilhetes ou pequenas histórias. Essa continuidade permite que a criança perceba que a análise sonora serve para ler, escrever, compreender e comunicar algo.

O acompanhamento contínuo também se mostrou indispensável. Durante as atividades, o professor pode registrar quais estudantes reconhecem rimas, segmentam sílabas, identificam fonemas e utilizam as correspondências na escrita. Esses registros orientam a retomada dos conteúdos e evitam que toda a turma seja submetida ao mesmo nível de desafio. Algumas crianças podem precisar permanecer por mais tempo em habilidades silábicas, enquanto outras já estão preparadas para manipulações fonêmicas mais complexas.

Diante dos achados, compreende-se que a articulação entre ludicidade e método fônico apresenta potencial para tornar a alfabetização mais participativa, acessível e significativa. As estratégias analisadas podem favorecer estudantes com dificuldades ao tornarem as relações entre sons e letras mais perceptíveis e concretas. Entretanto, o jogo não substitui o planejamento, e o método fônico não contempla sozinho todas as dimensões da leitura e da escrita. A contribuição mais consistente ocorre quando ensino explícito, brincadeira, inclusão e práticas de letramento fazem parte do mesmo percurso pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a articulação entre ludicidade e método fônico pode favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes com



dificuldades de aprendizagem. As atividades lúdicas tornam o ensino mais participativo, enquanto as estratégias fônicas ajudam a criança a perceber as relações entre os sons da fala e sua representação escrita. Quando essas duas dimensões são planejadas de forma integrada, a alfabetização pode se tornar mais acessível, envolvente e adequada aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Os resultados mostraram que jogos, cantigas, rimas, letras móveis, imagens e desafios sonoros podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica. Esses recursos permitem que a criança observe, compare, formule hipóteses e reveja suas respostas de maneira menos cansativa. No entanto, sua presença na sala de aula não garante, por si só, a aprendizagem. É a mediação do professor, acompanhada de objetivos claros e de continuidade pedagógica, que transforma a atividade lúdica em uma experiência realmente formativa.

Também foi possível perceber que a educação inclusiva exige atenção às diferentes formas de participação dos estudantes. Algumas crianças precisam de instruções mais simples, apoio visual, materiais ampliados, tempo maior para responder ou outras formas de comunicação. Essas adaptações não reduzem o conteúdo nem diminuem as expectativas de aprendizagem. Ao contrário, eliminam barreiras e permitem que cada estudante participe das propostas de acordo com suas possibilidades, mantendo-se integrado às experiências da turma.

Outro ponto importante está relacionado aos limites do uso isolado do método fônico. Trabalhar apenas com sons, sílabas e palavras descontextualizadas pode restringir a alfabetização à decodificação e à memorização. Por essa razão, as estratégias fônicas precisam estar associadas à leitura de histórias, à produção de textos, à oralidade, à ampliação do vocabulário e à compreensão do que se lê. A criança precisa reconhecer que os conhecimentos fonológicos têm uma função concreta em suas práticas de comunicação e aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade e o método fônico podem fortalecer a alfabetização inclusiva quando utilizados de maneira equilibrada, planejada e sensível às necessidades dos estudantes. O professor ocupa uma função essencial nesse processo ao selecionar os recursos, acompanhar os avanços, reorganizar as intervenções e valorizar cada conquista. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita deixa de ser uma sequência rígida de exercícios e passa a constituir um percurso mais acolhedor, significativo e capaz de garantir oportunidades reais de aprendizagem para todos.



REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698223345.



ARAUJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698220532.

BARBOSA, Mirna Rossi; MEDEIROS, Lidianne Batista de Oliveira; VALE, Ana Paula Simões do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 4, p. 667-676, out./dez. 2016. DOI: 10.1590/1982-02752016000400010.

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

CALIL, Eduardo; LOPES, Adna de Almeida; FELIPETO, Cristina. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 137-155, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100009.

FERREIRA, Layse Maria dos Santos; BANDINI, Carmen Silvia Motta; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Adaptação de um programa de ensino de consciência fonológica para crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 35-52, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0115.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 28, n. 4, p. 399-407, out./dez. 2012. DOI: 10.1590/S0102-37722012000400009.

LOPES, Flavia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 241-243, jul./dez. 2004. DOI: 10.1590/S1413-85572004000200015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155.