


## Reflexão da inclusão na Educação Infantil: explorando os jogos pela perspectiva do Desenho Universal

Reflection on inclusion in Early Childhood Education: exploring play through the lens of Universal Design

Reflexión sobre la inclusión en la Educación Infantil: explorando el juego desde la perspectiva del Diseño Universal

Adriana Rinaldi Cassano   
Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.  
[adriana.cassano@ufpr.br](mailto:adriana.cassano@ufpr.br)

Anderson Roges Teixeira Góes   
Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.  
[artgoes@ufpr.br](mailto:artgoes@ufpr.br)

Recebido em 08 de maio de 2025  
Aprovado em 29 de abril de 2026  
Publicado em 06 de maio de 2026

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em nível de mestrado profissional em Educação, cujo objetivo principal foi analisar como a construção de jogos pelas crianças, baseados no Desenho Universal, pode contribuir para a apropriação do conhecimento em uma Educação Infantil inclusiva. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com intervenção pedagógica junto a crianças do pré-escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba. Foram sustentadas discussões com base em autores e documentos que orientam a Educação Infantil em Curitiba, na perspectiva inclusiva dessa etapa de ensino e nas possibilidades de inclusão via Desenho Universal. Os resultados da pesquisa evidenciaram que proporcionar experiências sobre inclusão é crucial e altamente significativo para o desenvolvimento das crianças. Ao vivenciar situações inclusivas por meio dos jogos baseados no Desenho Universal, elas tiveram a oportunidade de aprender e interagir de forma mais abrangente, respeitando as diferenças individuais e promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** Inclusão; Intervenção pedagógica; Educação Infantil; Jogos; Desenho Universal.

## ABSTRACT

This article presents the results of a research project conducted as part of a professional master's degree in education. Its main objective was to analyze how children's construction of games based on Universal Design can contribute to knowledge appropriation in inclusive Early Childhood Education. The research adopted a qualitative approach, involving pedagogical intervention with preschool children at a Municipal Early Childhood Education Center in Curitiba. Discussions were supported by authors and official documents that guide Early Childhood Education in Curitiba, from an inclusive perspective and with attention to the possibilities of inclusion through Universal Design. The research results revealed that providing experiences related to inclusion is crucial and highly meaningful for children's development. By engaging in inclusive situations through games based on Universal Design, children had the opportunity to learn and interact more broadly, respecting individual differences and fostering an environment of respect and appreciation for diversity.

**Keywords:** Inclusion; Pedagogical intervention; Early Childhood Education; Games; Universal Design.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco de una maestría profesional en Educación, cuyo objetivo principal fue analizar cómo la construcción de juegos por parte de los niños, basados en el Diseño Universal, puede contribuir a la apropiación del conocimiento en una Educación Infantil inclusiva. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con una intervención pedagógica con niños del nivel preescolar de un Centro Municipal de Educación Infantil de Curitiba. Se llevaron a cabo discusiones fundamentadas en autores y documentos que orientan la Educación Infantil en Curitiba, desde una perspectiva inclusiva y considerando las posibilidades de inclusión a través del Diseño Universal. Los resultados de la investigación evidenciaron que proporcionar experiencias relacionadas con la inclusión es crucial y altamente significativo para el desarrollo infantil. Al vivir situaciones inclusivas mediante juegos basados en el Diseño Universal, los niños tuvieron la oportunidad de aprender e interactuar de forma más amplia, respetando las diferencias individuales y promoviendo un ambiente de respeto y valoración de la diversidad.

**Palabras clave:** Inclusión; Intervención pedagógica; Educación Infantil; Juegos; Diseño Universal.

## Introdução

O Desenho Universal (DU), em sua essência, busca eliminar barreiras e promover a participação de todos. Carletto e Cambiaghi (2007, p. 10) ressaltam que o conceito está fundamentado em “evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos”. Devido à sua importância para a acessibilidade, está prescrito à NBR 9050:2020, que trata da acessibilidade de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, bem como a outros documentos, como a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tais documentos respaldam o direito das pessoas com deficiência e incentivam a sociedade a refletir sobre a construção de ambientes e produtos acessíveis e adequados para cada usuário, minimizando barreiras. Trata-se de orientações que não apenas apoiam, mas também impulsionam práticas inclusivas em todos os segmentos da sociedade.

Um produto é considerado elaborado na concepção do DU quando cumpre sete princípios, sem a necessidade de adaptações posteriores (Góes; Costa, 2022). Esses princípios incluem uso de informação perceptível, flexibilidade no uso, uso de força física mínima, tamanho e espaço para aproximação e uso, acesso equitativo, compreensão simples e tolerância ao erro.

Na educação, o DU configura-se como um princípio norteador que orienta a elaboração de materiais pedagógicos, produzidos pelos professores e integrados às atividades dos estudantes, de modo a possibilitar a inclusão e a participação de todos, tornando os recursos verdadeiramente inclusivos ao atender às necessidades de cada educando. Nesse viés, contribui com a inclusão escolar, desempenhando um papel fundamental na promoção da socialização, na aprendizagem e no desenvolvimento de cada indivíduo (Kranz, 2015).

Contudo, ainda se observa no ambiente escolar que a inclusão é, por vezes, a mera inserção do indivíduo nesse contexto, com a implementação de materiais didáticos e suportes destinados a uma única pessoa. Isso resulta na segregação do discente em um espaço de aprendizado específico, impedindo-o de compartilhar experiências com seus colegas (Góes; Costa; Góes, 2025). É essencial reverter esse quadro e reconhecer a diversidade presente nos espaços de aprendizagem, sobretudo, na Educação Infantil, desmistificando a inclusão escolar e reconhecendo, desde crianças pequenas, que somos todos diferentes, mas com direitos inalienáveis.

Diante disso, é fundamental o planejamento de propostas educacionais que atendam às necessidades e especificidades de cada criança, promovendo seu desenvolvimento e acolhendo a diversidade presente na sala, assim como considerando as diversas formas de linguagem, estimulando a participação ativa das crianças, proporcionando experiências sensoriais e desenvolvendo ou fazendo uso de recursos pedagógicos que contemplem cada uma delas.

Ao pensar e aplicar os princípios do DU na Educação Infantil, criamos esse ambiente idealizado, trazendo à reflexão a inclusão de cada criança, além de extrapolar o universo da classe comum, pensando em crianças de características diversas, que fazem parte da sociedade e devem ser incluídas no processo educativo, possuindo os direitos de aprender e se desenvolver como as demais.

Este estudo tem, portanto, o objetivo de promover na Educação Infantil a reflexão sobre a inclusão por meio da construção de jogos acessíveis para atender à diversidade. Trazemos o recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação defendida na Universidade Federal do Paraná, em que crianças pequenas construíram jogos de percursos, tendo experiências táteis e audiovisuais. Essas experiências as levaram a conhecer possibilidades para inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, bem como em situações cotidianas, o que enriqueceu o aprendizado e construiu uma base sólida para a inclusão e aceitação social, que conta com desafios e conquistas ao considerar a individualidade de cada indivíduo que compõe a sociedade.

## O Desenho Universal

As reflexões que findaram nas concepções do DU surgiram no período da Revolução Industrial, quando os processos produtivos em larga escala deixaram de atender às necessidades individuais da sociedade. Entretanto, as discussões sobre o tema começaram a ganhar forma após a Segunda Guerra Mundial, momento em que os Estados Unidos passaram a enfrentar as consequências geradas por esse evento histórico. O aumento significativo de ex-combatentes mutilados que retornaram ao país durante esse período fez com que se percebesse, de maneira mais evidente, a inadequação de ambientes arquitetônicos e de outros produtos para uso (Góes; Costa, 2022).

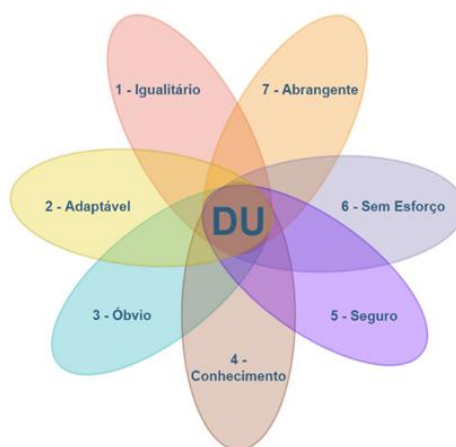
No ano de 1961,

países como Japão, EUA e nações europeias, se reuniram na Suécia para discutir como reestruturar e recriar o velho conceito que produz para o dito 'homem padrão', que nem sempre é o 'homem real'. Assim, esta primeira conferência internacional foi berço para que, em 1963, em Washington, nascesse a Barrier Free Design, uma comissão com o objetivo de discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequados à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Mais tarde, esse conceito – tomado com mais profundidade pelos Estados Unidos – ampliou seu foco e mudou de nome. Passou a ser chamado de Universal Design e se propôs a atender TODAS as pessoas, num aspecto realmente universal (Carleto; Cambiaghi, 2007, p. 8-9).

Em 1987, o arquiteto americano Ronald Mace, que enfrentava limitações de mobilidade e respiração, introduziu o conceito do DU, tendo como missão tornar os espaços e produtos acessíveis a cada pessoa da sociedade. Com esse propósito, durante a década de 1990, ele reuniu um grupo de arquitetos e indivíduos comprometidos com o princípio da equidade, para estabelecer e promover os fundamentos dessa concepção, surgindo assim “os sete princípios do desenho universal [...] mundialmente adotados para qualquer programa de acessibilidade plena” (Carleto; Cambiaghi, 2007, p. 10).

Os sete princípios do DU, com base nos estudos de Ron Mace, são: igualitário, adaptável, óbvio, conhecimento, seguro, sem esforço e abrangente (Figura 1).

**Figura 1 – Princípios do DU**



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Diagrama com sete elipses interligadas no centro com a sigla DU. Em cada elipse, há um princípio, sendo eles, no sentido anti-horário: 1 - igualitário, na cor vermelha; 2 - adaptável, na cor amarela; 3 - óbvio, na cor azul; 4 - conhecimento, na cor marrom; 5 - seguro, na cor roxa; 6 - sem esforço, na cor cinza; 7 - abrangente, na cor laranja. Fim da descrição.

Segundo Carletto e Cambiaghi (2007), o princípio igualitário busca garantir que espaços, objetos e produtos sejam acessíveis para cada pessoa, independentemente de suas individualidades, eliminando a necessidade de adaptações para uso. Isso é feito ao proporcionar acesso, significado, circulação e condições de uso idênticas para cada pessoa. Quanto ao princípio adaptável, prevê que os produtos se ajustem às diferentes habilidades das pessoas, como tesouras que podem ser usadas por destros e canhotos, adaptando-se a vários estilos e necessidades de uso. Já o princípio óbvio indica fácil entendimento para cada pessoa, permitindo que qualquer indivíduo se localize e compreenda, independentemente de seu conhecimento prévio ou experiência. O princípio do conhecimento transmite informações necessárias por meio de diferentes formas, como Língua Brasileira de Sinais (Libras), braile, símbolos e letras, garantindo que as mensagens sejam compreendidas pelos receptores. O princípio seguro busca minimizar riscos por meio de dispositivos, como elevadores com sensores e semáforos com sinais sonoros, assegurando ambientes e produtos seguros para cada pessoa. O princípio sem esforço proporciona eficiência no uso, minimizando fadiga e esforço, mediante tecnologias como sensores de portas automáticas e torneiras com sensores. O princípio abrangente garante que os espaços sejam projetados para acessibilidade, independentemente das condições, permitindo que cada pessoa tenha acesso adequado.

Esses sete princípios também são mencionados em diversos documentos brasileiros, como a norma técnica NBR 9050:2020, que afirma que

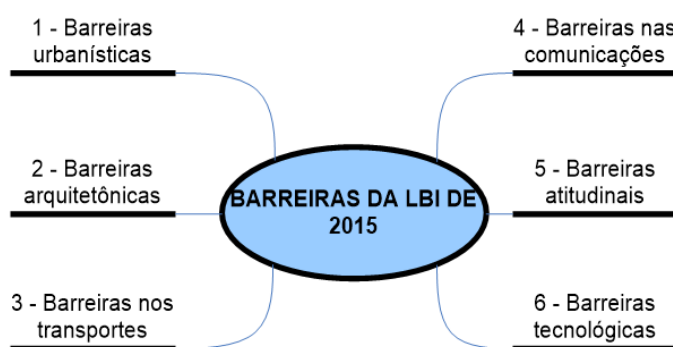
este conceito propõe uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade. Estabelece critérios para que edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendam a um maior número de usuários, independentemente de suas características físicas, habilidades e faixa etária, favorecendo a biodiversidade humana e proporcionando uma melhor ergonomia para todos (ABNT, 2020, p. 138).

Na sociedade, a adoção dos princípios do DU tem sido uma prática cada vez mais perceptível e solicitada pela população. Essas mudanças são viáveis, pois cada indivíduo

é reconhecido e valorizado em sua singularidade. Apesar de entendermos que as mudanças ocorrem morosamente, mesmo se tratando da promoção de direitos e equidade nos diversos ambientes, sobretudo educativos, a aplicação abrangente do DU tem o potencial de transformar a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor, garantindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de participar plenamente da sociedade em que vive.

É fato que a concepção de inclusão está relacionada aos esforços para remover obstáculos que possam excluir indivíduos. No entanto, ainda estamos em processo de explorar formas de aprimorar as oportunidades de acesso comum e equitativo para todos. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) identifica seis barreiras que representam desafios significativos para a inclusão social das pessoas com limitações (Figura 2).

**Figura 2** – Barreiras arquitetônicas, segundo a LBI



**Fonte:** Adaptado de Brasil (2015).

#ParaTodosVerem: Diagrama com uma elipse azul no centro, com o texto "Barreiras da LBI de 2015". Ao redor da elipse, há seis informações conectadas por linhas. À esquerda, estão: 1 - barreiras urbanísticas; 2 - barreiras arquitetônicas; 3 - barreiras nos transportes; e à direita: 4 - barreiras nas comunicações; 5 - barreiras atitudinais; 6 - barreiras tecnológicas. Fim da descrição.

As barreiras urbanísticas referem-se a obstáculos encontrados em vias e espaços destinados ao uso coletivo, tanto públicos quanto privados. As barreiras arquitetônicas são impedimentos encontrados em construções, públicas ou privadas. As barreiras nos transportes são obstáculos existentes nos meios de transporte. As barreiras nas comunicações dificultam ou impedem a expressão e a comunicação de mensagens e informações por meio da tecnologia da informação. As barreiras atitudinais impedem a participação de todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência, na sociedade. As barreiras tecnológicas dificultam o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015). Reconhecer e superar essas barreiras é fundamental para criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva, em que cada pessoa, independentemente de suas habilidades ou limitações, possa participar plenamente em todos os aspectos da vida.

Nos ambientes educativos, é necessário considerar o DU não somente no espaço físico, mas em materiais didáticos desenvolvidos por professores ou estudantes, como estratégia na abordagem da inclusão.

## Percurso metodológico

A pesquisa em educação procura por métodos que aprimorem a análise reflexiva e sistemática do “confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre um tema específico e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (Lüdke; André, 2018, p. 2). Nesse contexto, empregamos uma abordagem qualitativa, especificamente uma intervenção pedagógica, conforme delineado por Damiani *et al.* (2013), que envolve o uso de técnicas como revisão bibliográfica, análise documental, diário de campo, além da utilização de vídeos e áudios capturados durante o processo de intervenção pedagógica.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa e natureza aplicada, o objetivo foi promover na Educação Infantil a reflexão sobre a inclusão por meio da construção de jogos acessíveis para atender à diversidade. Para isso, foram utilizados recursos específicos para investigar o impacto do jogo nesse contexto educacional.

As propostas de atividades foram elaboradas considerando a interação entre as crianças, estimuladas pela Professora Pesquisadora (PP, primeira autora deste texto) para construção conjunta do conhecimento. Durante esse processo, as crianças participaram ativamente da elaboração do jogo, discutindo ideias, estabelecendo regras e jogando em grupo ou dupla. Esses aspectos foram explorados em discussões em grupo, em que elas tiveram a oportunidade de expressar suas escolhas e contribuir com ideias para a criação do jogo.

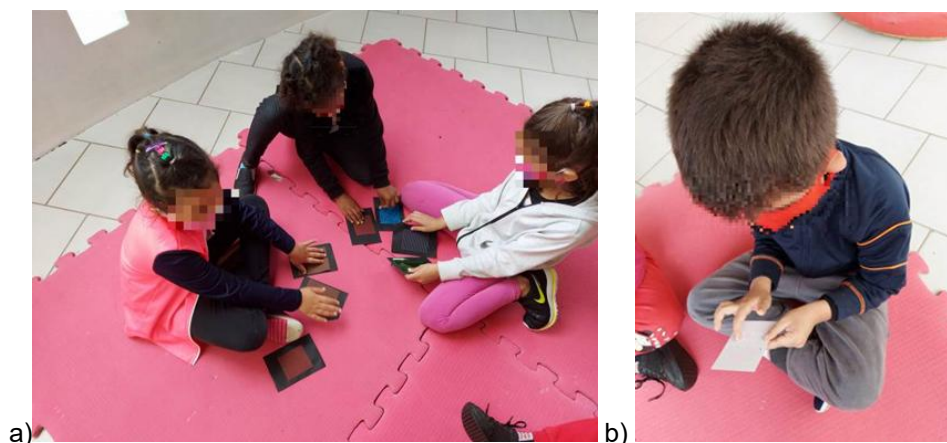
Participaram da pesquisa 29 crianças, com idade média de 5 anos, que foram divididas em grupos para facilitar a interação e participação na proposta. Esta, aliás, foi autorizada pelos responsáveis, via assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme previsto no projeto aprovado no Comitê de Ética. Para manter o anonimato, cada estudante recebeu um nome fictício. Ressaltamos que, na turma, havia duas crianças autistas (leve e moderado), que receberam os nomes fictícios de Elias e Quinci. A organização dos grupos considerou educandos com diferentes níveis de habilidade, podendo cada um participar de forma ativa em todas as etapas da pesquisa.

Foram empregados diversos instrumentos de coleta de dados, incluindo observação, diário de bordo, registros, além de recursos multimídia, como áudios, vídeos e fotografias. Os jogos construídos e redesenhados pelas próprias crianças foram utilizados como fonte de informação para a pesquisa, a qual foi organizada em seis etapas, a saber: (i) apresentação da proposta às crianças; (ii) ampliação do repertório; (iii) escolha do jogo; (iv) reflexão sobre o jogo construído; (v) integração com as famílias.

No primeiro encontro, houve um momento de conversa e a apresentação de imagens para incentivar a fala e a imaginação em relação aos jogos. Durante esse momento, as crianças relataram que costumam jogar com seus pais alguns jogos, como jogo da velha e da memória. Ainda, declararam que muitas vezes seus pais as deixam ganhar.

Para enriquecer o diálogo, foram apresentadas imagens de jogos de percurso, da memória e de pessoas cegas, surdas, cadeirantes ou com alguma deficiência física aparente fazendo uso de jogos. Os estudantes também tiveram a oportunidade de explorar diferentes texturas por meio de um jogo de memória tátil, além de ver seus nomes escritos em português e em braile (Figura 3).

**Figura 3 – Percepção tátil**



**Fonte:** Os autores (2023).

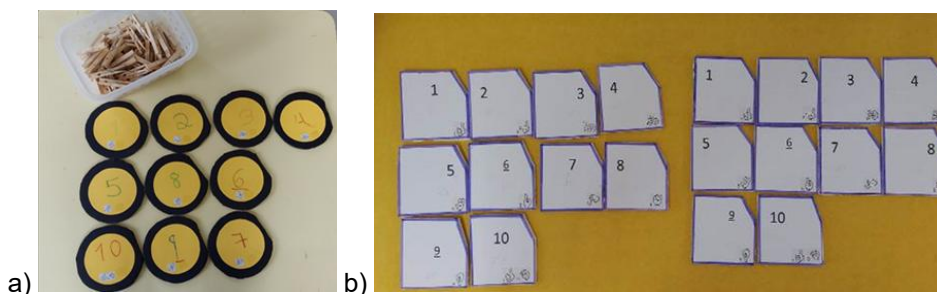
#ParaTodosVerem: Sequência de duas figuras. Na Figura 3a, há três crianças sobre um tapete vermelho, manuseando materiais com diferentes texturas, como lixa, papel micro-ondulado e papel-camurça. A Figura 3b traz uma criança sentada sobre o mesmo tapete vermelho, passando os dedos sobre a escrita em braile, explorando o alfabeto tátil. Fim da descrição.

Na Figura 3a, há crianças sentindo as diferenças táteis relativas aos materiais utilizados no jogo, como algodão, lixa fina, papel micro-ondulado, papel laminado, espuma vinílica acetinada e espuma vinílica acetinada com glitter. Durante essa atividade, de olhos vendados, elas exploraram as cartas, tentando identificar as diversas texturas para encontrar os pares no jogo da memória. Já na Figura 3b, há uma criança tateando um cartão com seu nome apresentado em caixa-alta em língua portuguesa e escrita em braile. Também foram introduzidos números em Libras, demonstrando diversas formas de linguagens que são necessárias em uma sociedade inclusiva.

Para ampliar o repertório sobre jogos e proporcionar contato com o braile e a Libras, a professora desenvolveu dois jogos educativos para que as crianças jogassem em grupos antes de criar os seus: o Jogo de Associação: Número e Quantidade e o Jogo da Memória dos Números. Além de explicar as regras e as formas de jogar, a professora discutiu a importância da Libras e do braile, promovendo uma reflexão sobre acessibilidade e inclusão.

No Jogo de Associação, as crianças associaram números de 1 a 10 em braile e Libras, utilizando grampos de roupa para marcar as quantidades corretas nas cartas numeradas. Já no Jogo da Memória dos Números, elas organizaram as cartas dos grupos A e B, virando-as para formar pares corretos (Figura 4).

**Figura 4** – Jogos construídos



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Sequência de duas figuras. A Figura 4a apresenta círculos na cor preta sobre papel amarelo, numerados de 1 a 10, contendo braille e Libras. No canto superior direito, há um corte no papel e, acima, um cesto com prendedores. A Figura 4b traz cartas brancas com numeração de 1 a 10, com bordas roxas, sobre um papel amarelo, números em braille e Libras, corte superior à direita. Fim da descrição.

Essas atividades não apenas reforçaram o conhecimento numérico das crianças, mas também promoveram o contato com diferentes formas de comunicação, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Foi apresentado também o Jogo da Memória: Numerais, da Brink Mobil, no qual associaram números de 1 a 20 com imagens que representavam essas quantidades. Ao acertar, jogavam novamente, promovendo uma dinâmica de aprendizado numérico. Já o jogo O Pirata e a Sereia era um jogo de percurso criado por alunos da Rede Municipal de Curitiba.

Na terceira etapa, após os encaminhamentos e a exploração de diferentes jogos, texturas, braille e Libras, as crianças, em momentos de conversa, escolheram os jogos que gostariam de construir, assim como os respectivos temas. O jogo de percurso foi o mais votado. Em seguida, elas se organizaram em quatro grupos, cada um responsável por desenvolver um tema diferente para o jogo. Os temas, inspirados em suas vivências fora e dentro do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), foram: Praça dos Sonhos, O Castelo e as Princesas, Os Animais da Fazenda e Entre Carros e Gatos.

Na quarta etapa, as crianças se organizaram para a construção dos jogos. O objetivo desta etapa foi observar o conhecimento delas sobre a criação e elaboração de um jogo de percurso, além de verificar o entendimento prévio após a ampliação de repertório e os jogos apresentados pela PP.

Diversos materiais foram disponibilizados para a confecção dos jogos, como caixa de papelão, papel paraná, papel-carta, papel-cartão, caixa de pizza, papel micro-ondulado, papel-camurça, lixa, massinha, espuma vinílica acetinada, barbante, entre outros. Além disso, várias imagens de jogos de percurso foram apresentadas para ampliar o repertório dos discentes, incentivando-os a criar modelos de trilha baseados em sua imaginação e criatividade, utilizando os materiais oferecidos.

Na quinta etapa, após os encaminhamentos, as crianças realizaram uma reflexão sobre os jogos que haviam construído, a qual será apresentada adiante.

Para finalizar, as famílias foram convidadas para um momento de integração no CMEI. Nesse encontro, as crianças tiveram a oportunidade de jogar com seus familiares e apresentar o trabalho desenvolvido por elas.

## Reflexão pelas/com as crianças sobre os jogos

A intervenção da foi importante nesse processo de reflexão pelas/com as crianças sobre os jogos numa perspectiva inclusiva, sobretudo ao questionar as potencialidades desses recursos para atender à diversidade de pessoas que podem utilizar os jogos construídos. Para isso, ela considerou os sete princípios do DU, incentivando os participantes a refletir e identificar maneiras de tornar os jogos acessíveis, por exemplo, para crianças cegas e surdas, por meio de perguntas como: o que é necessário para criar um percurso acessível para todos? Como podemos tornar as casas específicas identificáveis sem depender de desenhos com lápis de cor? Quais alternativas poderíamos usar no lugar dos desenhos a lápis, mantendo o significado?

O primeiro questionamento foi se todas as crianças (referindo-se não somente àquelas que compunham a turma) conseguiriam participar do jogo Entre Carros e Gatos. Bianca respondeu: “*Sim, elas conseguem jogar*”. Em seguida, a professora sugeriu que Bianca fechasse os olhos e, com as mãos, identificasse o percurso da trilha e os locais dos desafios (Figura 5).

**Figura 5** – Percepção tátil



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Menina passando a mão sobre o tabuleiro do jogo de percurso Entre Carros e Gatos. Fim da descrição.

Quando Bianca abriu os olhos, a PP iniciou o seguinte diálogo com ela:

PP: *Conseguiu identificar a trilha?*

Bianca: *Não. Não sei onde tá os obstáculos.*

Carlos: *É está tudo liso.*

Bianca: *Quem não vê não consegue jogar.*

A partir das observações das crianças, derivadas de suas próprias experiências, a PP perguntou o que poderia ser realizado e a sugestão foi incluir texturas e alto-relevo. Ela também propôs a inclusão do braille nos jogos para que crianças com deficiência visual possam identificá-los.

Durante essa reflexão, Bianca conseguiu fazer uma conexão entre a proposta dos jogos desenvolvidos e sua própria vida fora do CMEI, mencionando que seu primo utiliza

os dedos para ler, ou seja, referiu-se ao seu primo cego e à escrita em braile. A mesma criança ressaltou que o primo possui uma amiga que “*não enxerga*” também.

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 152), é importante criar “oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros”. Essas práticas permitem que crianças com diferentes habilidades encontrem meios alternativos de expressar seus conhecimentos e desenvolver suas potencialidades. Além disso, a inclusão de propostas de reflexão sobre suas práticas facilita a interação e colaboração entre as crianças, promovendo um ambiente mais acessível e equitativo para todos.

O redesenho dos jogos considerou a opinião das crianças, resultando em novas formas. Foi evidente sua colaboração de forma conjunta, assim como a participação ativa como equipe, organizando-se para desempenhar suas funções (Figura 6).

**Figura 6** – Construção do jogo Entre Carros e Gatos



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Criança colocando cola sobre o jogo de percurso Entre Carros e Gatos e outra segurando nas mãos um papel EVA roxo. Fim da descrição.

As crianças escolheram utilizar lã preta para delinear o percurso da trilha e criaram obstáculos usando círculos de EVA, lixa e lã, sendo evidente o engajamento delas na proposta, conforme expressaram enquanto conversavam:

Tabata: *Vou passar a cola.*

Mara: *Eu também quero colocar a cola.*

Tabata: *Eu vou colocar um pouco, depois você coloca.*

Mara: *Depois que você passar eu vou colocar o EVA que o Samuel cortou.*

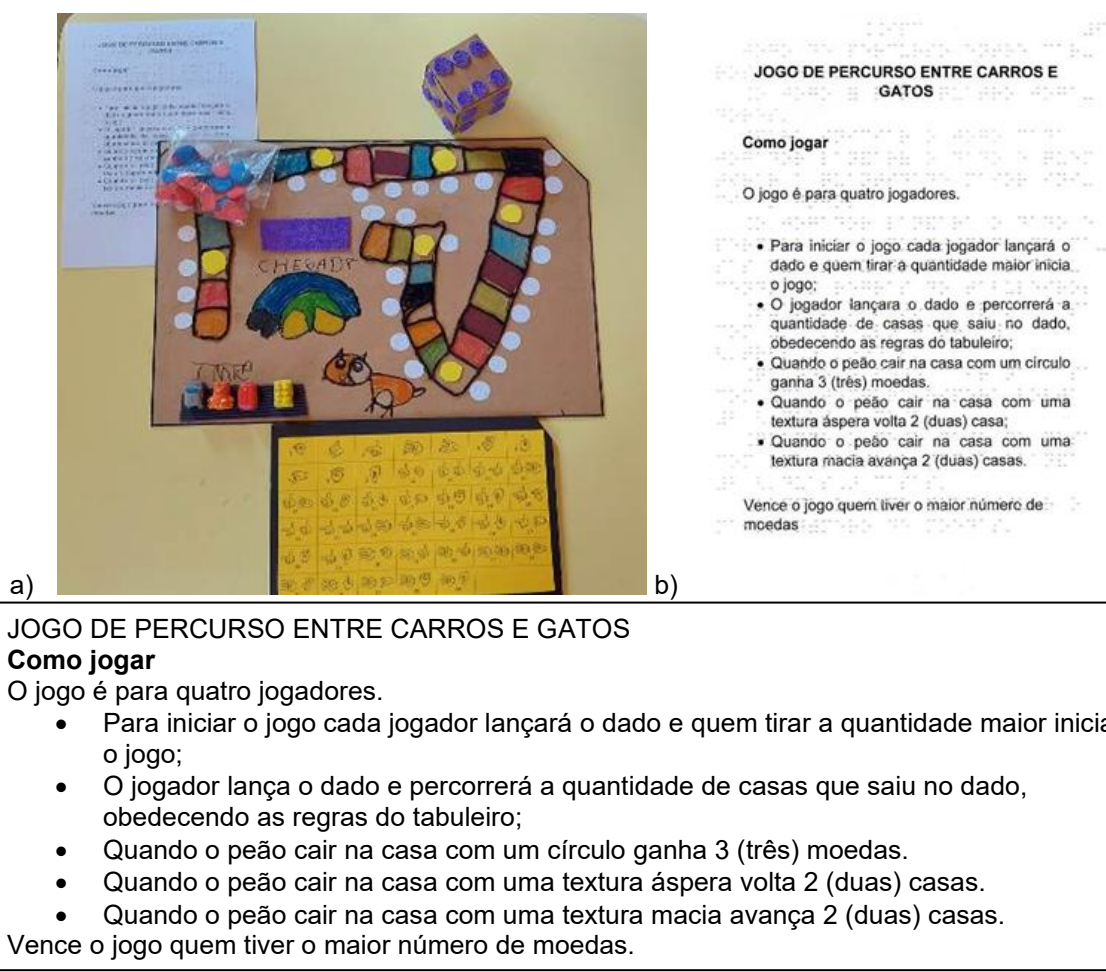
Durante a atividade proposta, as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar suas preferências e interesses, organizando-se em funções de acordo com suas afinidades. Esse processo potencializou suas habilidades individuais, conforme destacado por Bettio, Miranda e Schmidt (2021), permitindo que construíssem conhecimento de forma colaborativa, enriquecendo-o com suas diversas perspectivas.

Elias e Quinci também participaram ativamente das atividades pedagógicas, muitas vezes recebendo apoio do grupo, corroborando o entendimento de que um

ambiente “que acolhe e valoriza os saberes dos diversos sujeitos que compõem a unidade educativa, favorece a construção do pertencimento, que traz aos sujeitos o empoderamento” (Curitiba, 2020, p. 58). Eles demonstraram engajamento e entusiasmo, contribuindo com suas próprias perspectivas e habilidades. A interação com os colegas foi positiva e enriquecedora, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo. A participação ativa deles não apenas enriqueceu as atividades, mas também sensibilizou o grupo para a importância da diversidade e da cooperação mútua nas atividades.

Após o redesenho do jogo com a orientação da PP, as crianças revisaram e ajustaram as regras em conjunto (Figura 7).

**Figura 7 – Jogo e regras de Entre Carros e Gatos**



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Sequência de três figuras. Na Figura 7a, temos o jogo Entre Carros e Gatos, com regras do lado esquerdo em língua portuguesa e braille, um dado na cor marrom com quantidade representada em círculos roxos, recompensas em formato de moedas nas cores azul e vermelha, tabela de números em Libras em papel amarelo com fundo preto. A Figura 7b apresenta as regras do jogo Entre Carros e Gatos em língua portuguesa e braille. Como jogar: o jogo é para quatro jogadores. Para iniciar, cada jogador lançará o dado e quem tirar a quantidade maior inicia o jogo; o jogador lançará o dado e percorrerá a quantidade de casas que saiu no dado, obedecendo às regras do tabuleiro; quando o peão cair na casa com uma textura áspera (lixa), volta 2 casas; quando o peão cair na casa com vários pontinhos, ganha 3 três gemas; quando o peão cair na casa com uma textura macia, responde a uma pergunta. Vence o jogo

quem arrecadar o maior número de gemas. Figura 7c: é regra apresentada na Figura 7b, transcrita para melhor visualização neste artigo. Fim da descrição.

É relevante mencionar que, ao examinar as regras escritas em braile, Bianca novamente fez uma conexão com seu primo e comentou: “*Olha, igual que o meu primo passa a mão*”, evidenciando seu envolvimento ao interagir com recursos pedagógicos que refletem sua própria realidade (Góes; Costa; Góes, 2025).

Quanto ao jogo O Castelo e as Princesas, as crianças decidiram redesenhá-lo usando EVA aveludado, cola puff, lixa e barbante. Quando questionadas sobre a acessibilidade do jogo para uma criança cega, afirmaram que todas poderiam participar; no entanto, ao tentar encontrar a trilha e suas casas com os olhos fechados, também perceberam que não era possível. A partir desse ponto, o jogo foi transformado, estimulando um diálogo entre as crianças sobre os materiais apropriados para a modificação, o que levou ao seguinte questionamento:

Luísa: *Vamos colocar lã na trilha?*

Joel: *E se colocar esse [apontando para o barbante], é maior.*

Luísa: *Pode ser.*

Benta: *Eu corto o barbante.*

Beatriz: *Vou colocar a cola eu consigo apertar bem forte.*

A Figura 8 apresenta o processo de redesenho do jogo, mostrando uma sequência de evolução e aprimoramento.

**Figura 8** – Construção do jogo O Castelo e as Princesas

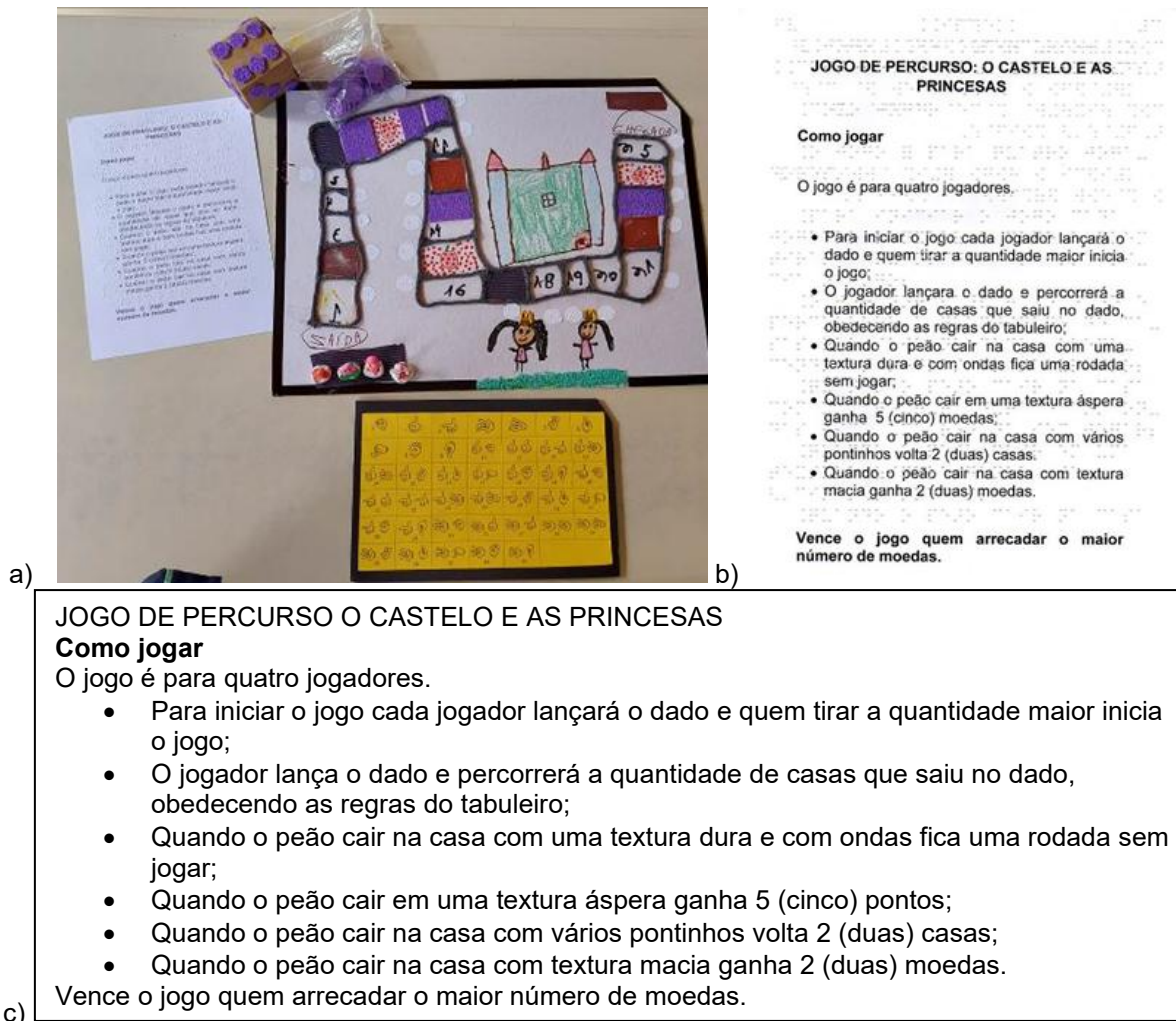


**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Criança passando cola de tecido sobre a trilha do jogo O Castelo e as Princesas.

Com as modificações realizadas, os estudantes passaram a dedicar mais atenção, cuidado e reflexão à sua participação, o que tornou os jogos acessíveis para crianças com deficiência visual. As regras foram revisadas com as crianças e sofreram algumas alterações (Figura 9).

**Figura 9** – Jogo e regras de O Castelo e as Princesas



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Sequência de três figuras. A Figura 9a traz o jogo O Castelo e as Princesas, com as regras em língua portuguesa e braille, um dado na cor marrom com quantidade representada em círculos roxos, recompensas em formato de círculo roxo, tabela de números em Libras em papel amarelo com fundo preto. Na Figura 9b, temos as regras do jogo O Castelo e as Princesas em língua portuguesa e braille. Como jogar: o jogo é para quatro jogadores. Para iniciar o jogo, será realizado dois ou um, quem ganhar inicia o jogo; o jogador lançará o dado e percorrerá a quantidade de casas que saiu no dado, obedecendo às regras do tabuleiro; quando o peão cair na casa com uma textura dura (palitos de madeira), abre a casa e descobre o que tem dentro; quando o peão cair na casa com uma textura de bolinhas, ganha 3 moedas. Vence o jogo quem arrecadar o maior número de moedas. Figura c: é regra apresentada na Figura b, transcrita para melhor visualização neste artigo. Fim da descrição.

Durante o redesenho do jogo Praça dos Sonhos, as crianças também participaram ativamente do processo, colaborando na escolha dos materiais e das funções que cada uma desempenharia. Ficaram evidentes, nesse momento, o envolvimento e entusiasmo em transformar o jogo, tornando-o acessível para crianças com deficiência visual e auditiva.

Um aspecto significativo foi a participação ativa de Magali; ao escolher os materiais, ela fechava os olhos e explorava as texturas com as mãos para garantir uma experiência tátil adequada. Além disso, durante a construção, as crianças dialogaram

entre si, discutindo as diversas maneiras de utilizar determinados materiais, como exemplificado no diálogo a seguir:

Nadi: *Dá para colocar barbante.*

Mateus: *Se colocar cola.*

PP: *Será que colocar cola puff vai dar para sentir o percurso da trilha?*

Nadi: *Se colocar a cola só a hora que secar vai dar para saber.*

Elias: *Vai demorar para secar.*

Essa troca de ideias e interação entre as crianças desempenharam um papel crucial na reformulação do jogo, oferecendo uma nova abordagem. Conforme Sebastián-Heredero (2020, p. 736), “as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados”; neste caso, durante a exploração das opções de materiais, as próprias crianças questionaram e discutiram ideias, contribuindo ativamente para o processo criativo. Na Figura 10, é possível observar Nadi percorrendo a trilha utilizando cola puff.

**Figura 10** – Construção do jogo Praça dos Sonhos

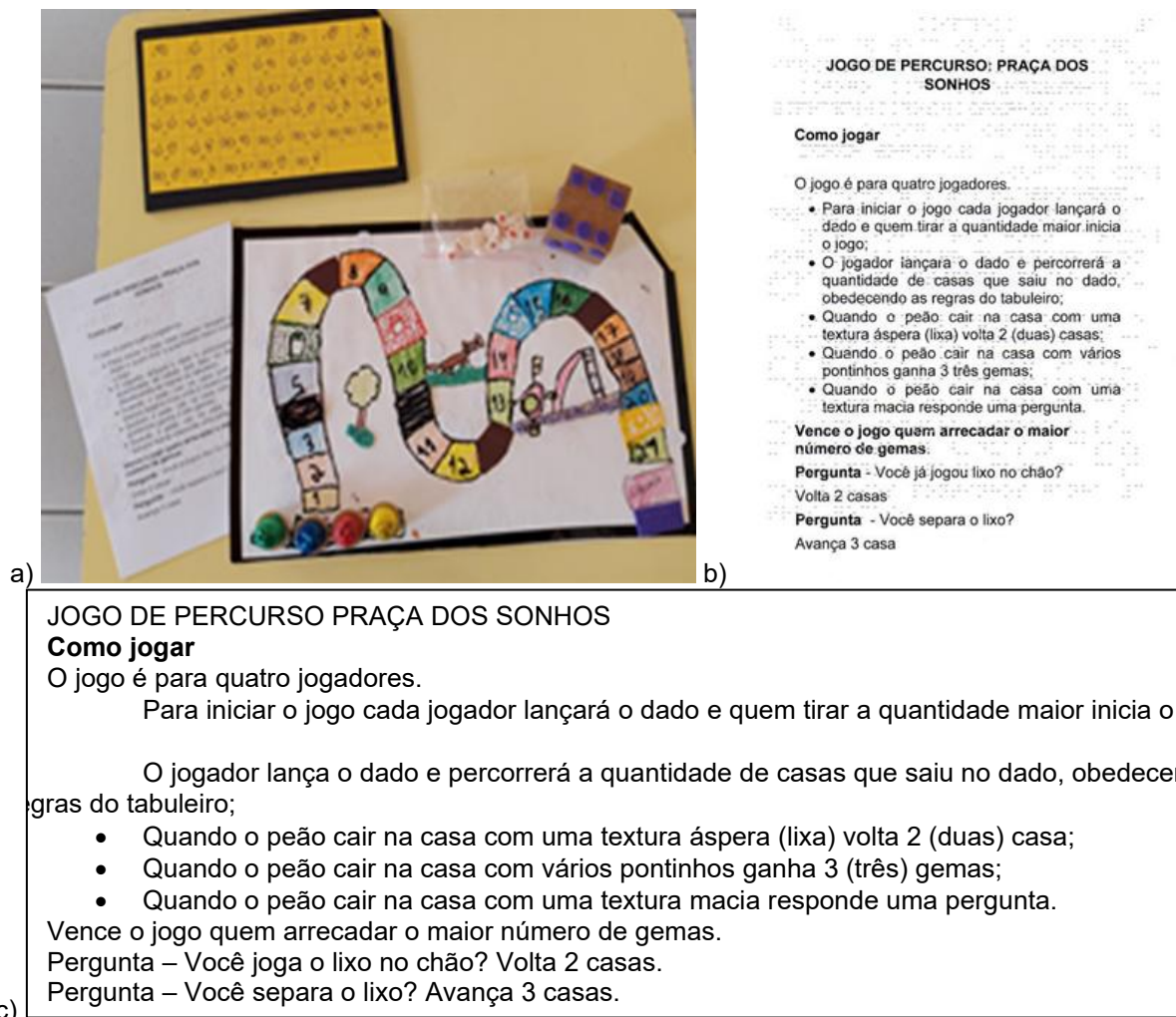


**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Criança passando cola puff sobre o percurso do jogo Praça dos Sonhos. Fim da descrição.

É fundamental ressaltar que, inicialmente, as crianças pensavam que o jogo poderia ser jogado por crianças cegas, mas, durante a prática, surgiu a oportunidade para uma reflexão mais profunda, que permitiu que elas discutissem suas ideias e, com uma nova perspectiva, introduzissem elementos táteis ao jogo. Após as adequações, as regras foram modificadas devido às alterações nas casas do jogo (Figura 11).

Figura 11 – Jogo e regras de Praça dos Sonhos



Fonte: Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Sequência de três figuras. A Figura 11a apresenta o jogo Praça dos Sonhos, com um dado na cor marrom e quantidade representada em círculos roxos, recompensas em formato de ovo em branco e laranja dentro de um saquinho, regras do lado esquerdo em língua portuguesa e braile, tabela de números em Libras em papel amarelo com fundo preto. Na Figura 11b, temos as regras do jogo Praça dos sonhos em língua portuguesa e braile. Como jogar: o jogo é para quatro jogadores; para iniciar, cada jogador lançará o dado e quem tirar a quantidade maior inicia o jogo; o jogador lançará o dado e percorrerá a quantidade de casas que saiu no dado, obedecendo às regras do tabuleiro; quando o peão cair na casa com uma textura áspera (lixa), volta 2 (duas) casas; quando o peão cair na casa com vários pontinhos, ganha 3 (três) gemas; quando o peão cair na casa com uma textura macia, responde a uma pergunta; vence o jogo quem arrecadar o maior número de gemas. Figura 11c: é regra apresentada na Figura 11b, transcrita para melhor visualização neste artigo. Fim da descrição.

No jogo Os Animais da Fazenda, as crianças reconheceram as casas por meio de palitos dispostos em suas superfícies, mas não foram capazes de identificar o percurso da trilha, pois os palitos estavam somente em algumas casas. Ao abri-las, tentavam identificar o animal que estava dentro – o jogo inclui quatro casas, cada uma contendo uma miniatura em forma de animal (galinha, cavalo, vaca e porco). É importante destacar

que as outras casas, assim como a trilha, não foram identificadas pelas crianças ao tocá-las com os olhos fechados (Figura 12).

**Figura 12** – Construção do jogo Os Animais da Fazenda



**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Criança com os olhos fechados passando a mão sobre o jogo de percurso Os Animais da Fazenda. Fim da descrição.

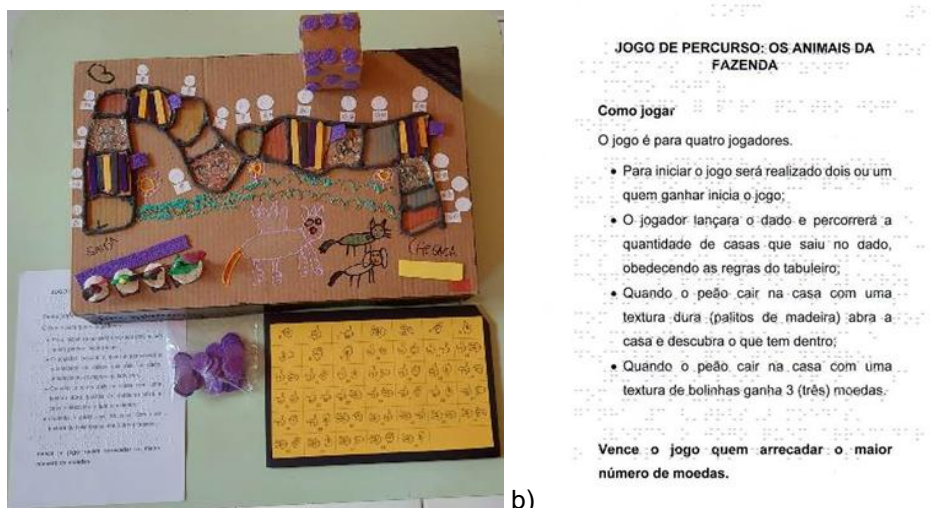
Enquanto Fernanda, com os olhos vendados, explorava a trilha na tentativa de identificar as casas, as outras crianças a observavam com grande atenção. Esse momento revelou uma reflexão profunda por parte delas, que inicialmente tinham uma perspectiva diferente sobre a acessibilidade do jogo para pessoas cegas. Para Morin (2011, p. 82), “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia [...] pede abertura, simpatia e generosidade, é a garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Ao observar Fernanda tentando se orientar pelos sentidos remanescentes, seus colegas perceberam a relevância de criar ambientes mais acessíveis e acolhedores. A partir dessa experiência, a reflexão sobre acessibilidade não se restringiu ao jogo, mas se estendeu para outros âmbitos da convivência, sendo relevante destacar que, nessa ação, as crianças tiveram a oportunidade de se colocar no lugar do outro, o que foi seguido de um diálogo sobre como poderiam adaptar o jogo e quais materiais seriam adequados.

Quinci recordou os materiais táteis apresentados na segunda fase da pesquisa, demonstrando a habilidade de relacionar propostas desenvolvidas anteriormente com a experiência atual. Naquela etapa, as crianças vivenciaram o jogo da memória confeccionado com materiais táteis, no qual o nome de cada participante estava escrito em braile, possibilitando-lhes ampliar o repertório lúdico e refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual. Logo, as propostas apresentadas, elaboradas segundo os princípios do DU, consolidaram-se como instrumentos pedagógicos de conscientização acerca da diversidade e da acessibilidade.

A partir das observações das crianças, o jogo foi aprimorado com a adição de elementos em alto-relevo e texturas, enquanto as regras foram reformuladas e apresentadas em língua portuguesa e em braile (Figura 13). Esse processo enriqueceu a compreensão delas sobre as diversas formas de diversidade nos ambientes educacionais,

além de ressaltar a importância do trabalho em equipe. Durante essa experiência, elas se envolveram ativamente no exercício de se colocar no lugar do outro por meio de sua própria prática, desenvolvendo empatia pelos colegas.

**Figura 13** – Jogo e regras de Os Animais da Fazenda



**JOGO DE PERCURSO OS ANIMAIS DA FAZENDA**

**Como jogar**

O jogo é para quatro jogadores.

- Para iniciar o jogo cada jogador lançará o dado e quem tirar a quantidade maior inicia o jogo;
- O jogador lança o dado e percorrerá a quantidade de casas que saiu no dado, obedecendo as regras do tabuleiro;
- Quando o peão cair na casa com uma textura dura (palitos de madeira) abra a casa e descubra o que tem dentro.
- Quando o peão cair na casa com uma textura de bolinhas ganha 3 (três) moedas.

Vence o jogo quem tiver o maior número de moedas.

**Fonte:** Os autores (2023).

#ParaTodosVerem: Sequência de três figuras. A Figura 13a apresenta o jogo Os Animais da Fazenda, com dado na cor marrom com quantidade representada na cor roxa, regras escritas em língua portuguesa e braile, recompensas em formato de círculo na cor roxa, tabela de números em Libras em papel amarelo com fundo preto. Na Figura 13b, temos as regras do jogo Os Animais da Fazenda em língua portuguesa e braile. Como jogar: o jogo é para quatro jogadores; para iniciar o jogo, será realizado dois ou um, quem ganhar inicia o jogo; o jogador lançará o dado e percorrerá a quantidade de casas que saiu no dado, obedecendo às regras do tabuleiro; quando o peão cair na casa com uma textura dura (palitos de madeira), abre a casa e descobre o que tem dentro; quando o peão cair na casa com uma textura de bolinhas, ganha 3 (três) moedas; vence o jogo quem arrecadar o maior número de moedas. Figura 13c: é regra apresentada na Figura 13b, transcrita para melhor visualização neste artigo. Fim da descrição.

Descritas as situações emergidas na construção de cada jogo, realizaremos algumas reflexões sobre os ocorridos.

## **Análises: articulações com os princípios do Desenho Universal**

Foi proposto para a turma em questão, apesar de não contar com crianças com deficiência visual, incorporar o braille e a Libras nas atividades pedagógicas, reconhecendo a importância da inclusão. Esse esforço para integrar outras formas de comunicação teve por objetivo proporcionar às crianças uma compreensão da diversidade presente na sociedade e criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Assim, para estimular a reflexão delas sobre inclusão, os jogos foram redesenhados seguindo os princípios do DU, cujos princípios foram aplicados, sob orientação da PP.

Primeiramente, os jogos foram desenvolvidos de forma igualitária, permitindo que todas as crianças utilizassem o mesmo material sem necessidade de adaptações. Além disso, eles eram adaptáveis, atendendo às diversas habilidades. Os jogos foram construídos de modo a apresentar instruções claras, simples e intuitivas, permitindo que elas os compreendessem.

No aspecto do conhecimento, eles incorporaram elementos como texturas, alto-relevo, braille para crianças cegas e números em Libras para crianças surdas, em seus percursos. Eram também seguros, feitos com materiais firmes como papel foam e papel paraná, garantindo durabilidade e facilitando a manipulação, sem exigir esforço excessivo.

Ainda, os jogos foram concebidos de maneira abrangente, sendo adequados para diferentes indivíduos e podendo ser utilizados em uma variedade de espaços, de acordo com os interesses e necessidades individuais. O redesenho não apenas tornou os jogos acessíveis, mas também proporcionou uma experiência educacional rica e inclusiva para todas as crianças envolvidas, em alinhamento com o entendimento de que “a escola para ser inclusiva deve ser um projeto coletivo e colaborativo. Deve se construir em espaços e tempos que valorizem a participação, a escuta, a fala de diferentes sujeitos” (Souza, 2019, p. 82).

Nesse contexto, é fundamental destacar que a abordagem adotada permitiu que as crianças desempenhassem um papel ativo na criação dos jogos, promovendo uma compreensão mais empática e profunda do processo de inclusão. A reflexão sobre sua própria contribuição enriqueceu significativamente o trabalho na Educação Infantil. Como afirmado por Kranz (2015, p. 204), “os elementos do desenho universal incorporados nos materiais do jogo incentivam os alunos a explorar e considerar possibilidades reais de inclusão das pessoas com deficiência”. Portanto, oferecer condições que atendam às diversas necessidades das crianças da turma, além de proporcionar momentos de reflexão, emerge como uma prática fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Da mesma forma, foi evidente o protagonismo da turma ao ponderar sobre as maneiras de adaptar o jogo. Quando acolheram as sugestões apresentadas pela PP, os estudantes perceberam que tinham o poder de modificar o formato do jogo para torná-lo mais acessível. A reflexão sobre o jogo finalizado incentivou seu engajamento nas propostas, permitindo-lhes uma participação ativa que foi importante para o resultado alcançado. Afinal, a interação e a promoção de “planejamentos que se inter-relacionam e consideram as crianças em seu processo criativo e reflexivo favorece[m] o protagonismo infantil na elaboração de hipóteses e teorias” (Curitiba, 2020, p. 127).

Concluímos que proporcionar materiais educativos acessíveis que considerem as singularidades de cada criança e respeitem sua individualidade é fundamental para promover o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da diversidade. Para tanto, adotamos a abordagem do DU como estratégia pedagógica, de modo a orientar a elaboração de práticas inclusivas que possibilitassem a participação de todos. Essa perspectiva permitiu desenvolver reflexões sobre os princípios do DU, ampliando a

compreensão acerca da importância de planejar ambientes educativos que contemplem múltiplos meios de representação, engajamento e expressão, garantindo, assim, uma inclusão mais efetiva nos contextos de aprendizagem.

## Considerações finais

A reflexão sobre como oferecer oportunidades de aprendizado para todas as crianças exigiu uma abordagem inclusiva, em que a valorização da diversidade foi central. As propostas pedagógicas foram cuidadosamente desenvolvidas para envolver os educandos, assegurando que se sentissem parte integrante do processo de aprendizagem desde a Educação Infantil. Ao incorporar recursos acessíveis para indivíduos cegos, a turma teve a chance de repensar a inclusão e compreender a importância dos jogos inclusivos para pessoas com necessidades diferentes.

A pesquisa revelou que as reflexões das crianças sobre os jogos criados contribuíram significativamente para seu desenvolvimento e conscientização sobre a importância da diversidade e inclusão no ambiente escolar e fora dele. Sob a orientação da PP, elas analisaram cada jogo construído, garantindo que fossem adequados para atender às necessidades das crianças cegas, cultivando, assim, uma mentalidade inclusiva desde cedo. Além disso, os jogos adequados à perspectiva inclusiva desempenharam um papel crucial ao sensibilizar a turma para a diversidade presente nos ambientes educacionais.

Na etapa de análise, que se concentrou na reflexão sobre os jogos desenvolvidos a partir da perspectiva do DU, as crianças foram questionadas sobre os jogos serem acessíveis para pessoas cegas. Esse momento foi essencial para que refletissem sobre suas próprias ações, ampliando suas compreensões sobre o que significa criar jogos acessíveis. Ademais, as interações entre elas durante o processo de adequação dos jogos para atender às necessidades de crianças com deficiência visual enriqueceram suas perspectivas e ideias sobre jogos inclusivos, tendo sido notáveis o entusiasmo e a dedicação demonstrados pelas crianças ao participar ativamente na reconstrução dos jogos.

A adequação dos jogos não apenas foi significativa, mas também proporcionou momentos de reflexão profundamente conectados com as experiências diárias das crianças. Ao imaginar e inovar, elas expandiram suas percepções sobre o mundo ao seu redor.

## Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Fundação Araucária para o desenvolvimento da pesquisa.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho Universal para a Aprendizagem e ensino inclusivo na Educação Infantil**. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 set. 2024.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Guia Desenho Universal**: um conceito para todos. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: [https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf). Acesso em: 15 set. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil**: diálogos com a BNCC. Curitiba: SME, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/curriculo\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/curriculo_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 15 set. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45>.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. *In*: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da (Org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva. São Carlos: Pedro & João, 2022. v. 1. p. 25-33.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; GÓES, Heliza Colaço. A proposal for initial and continuing education based on the Universal Design for Learning approach: an experience in Brazilian higher education. **The Educational Review**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 262-273, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.26855/er.2025.03.001>.

KRANZ, Cristina Rosa. **O Desenho Universal Pedagógico na educação matemática inclusiva**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 123 Universal Desing Learning Guidelines. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

SOUZA, Nelly Narcizo. **Educação Infantil na perspectiva da inclusão**: reflexões para novas ações. Curitiba: CRV, 2019.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)