ISSN: 2358-8829

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI): UMA REVISÃO DE LITERATURA

Karliane Martins da Silva[1]
Uarison Rodrigues Barreto[2]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é considerada pela Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD, como a primeira etapa da Educação Básica. Constitui-se, como um espaço de formação humana, produção cultural, socialização e desenvolvimento integral, em que as crianças são compreendidas como sujeitos históricos, sociais, culturais e de direitos, capazes de produzir conhecimentos, construir significados e participar ativamente das experiências educativas (Rosemberg, 2014).

Para Abramowicz *et al. (*2011), as infâncias não podem ser reduzidas a padrões homogêneos de desenvolvimento, aprendizagem e participação, ou seja, se faz necessário reconhecer a pluralidade das experiências infantis para compreendê-las em suas dimensões constitutivas das relações humanas e dos processos educativos. Assim sendo, pensar a Educação Infantil a partir de uma concepção plural de infância pressupõe reconhecer os diferentes tempos, ritmos, linguagens e modos de aprender, compreendendo que a inclusão não consiste em adaptar as crianças a modelos pedagógicos previamente estabelecidos, mas em reorganizar as condições educativas para acolher suas diferenças e assegurar o direito de todas a uma educação socialmente referenciada, equitativa e comprometida com o desenvolvimento humano.

Sob a epistemológica de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano e a educação constituem uma relação de interdependência na qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. A linguagem atua como o principal instrumento de mediação simbólica entre o sujeito e o meio social. Nesse sentido, a pedagogia libertadora e dialógica de Freire (2006) ensina que a "leitura do mundo" antecede e dá significado à "leitura da palavra". Logo,

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), karliane.martins.univasf.t6@gmail.com.
[2] Professor orientador: Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), uarison.barreto@univasf.edu.br.

ISSN: 2358-8829

o trabalho com a leitura e a escrita na infância pode humanizar, emancipar e expandir a capacidade comunicativa das crianças a partir do seu contexto concreto de vida.

Para que essa mediação pedagógica se efetive no cotidiano escolar, a formação continuada de professores desponta uma perspectiva estruturante. Conforme destacam Imbernón (2011), Pimenta (2012) e Tardif (2014), a docência não se restringe à aplicação técnica de manuais, mas implica a mobilização, reflexão e reconstrução constante de saberes profissionais derivados da formação inicial, do currículo e das experiências vivenciadas no trabalho pedagógico. O professor atua como um mediador reflexivo que organiza o ambiente educativo para favorecer a aprendizagem coletiva.

Esse debate adquire centralidade política e pedagógica quando articulado ao paradigma da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No Brasil, o direito à inclusão foi consolidado a partir de marcos legais e normativos fundamentais: a Constituição Federal de 1988 (Art. 205 e 208), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) e a recente ratificação do Decreto nº 11.370/2023, que reafirmaram a obrigatoriedade da matrícula e do atendimento pedagógico inclusivo na rede regular de ensino.

Para Mantoan (2015), Pletsch (2020) e Mendes (2022), a inclusão escolar não se cumpre pela mera presença física ou pelo simples acesso à matrícula da criança no espaço escolar. A inclusão pressupõe a transformação das estruturas pedagógicas e a eliminação de barreiras[3] atitudinais, comunicacionais e curriculares, garantindo acessibilidade, participação efetiva e permanência com aprendizagem para todos os estudantes, a partir de suas singularidades irrepresentáveis.

No contexto contemporâneo das redes públicas de ensino, destaca-se o crescimento expressivo do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Educação Infantil. Os dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam que as matrículas de estudantes autistas na Educação Básica aumentaram de 636.202 em 2023 para 918.877 em

[3] As barreiras à inclusão escolar compreendem obstáculos que dificultam ou impedem o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes. As barreiras atitudinais envolvem preconceitos, discriminação e baixas expectativas; as comunicacionais referem-se à ausência de recursos e estratégias acessíveis de comunicação; e as curriculares e pedagógicas relacionam-se à rigidez dos conteúdos, das metodologias e das avaliações, desconsiderando as diferentes formas de aprender. Nessa perspectiva, a inclusão exige a transformação das práticas e da organização escolar, de modo que a escola se adapte à diversidade dos estudantes, e não o contrário (Mantoan, 2015).

ISSN: 2358-8829

2024, representando um aumento expressivo de 44,4% em apenas um ano. Esse avanço, impulsionado pela ampliação dos diagnósticos precoces e pela garantia legal de acesso, coloca no centro das discussões a urgência de organizar práticas pedagógicas intencionais e acessíveis para o público infantil com TEA (Bosa, 2006; Cunha, 2018; Schmidt, 2021).

Foi nesse cenário de expansão que o Governo Federal instituiu o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto nº 11.556/2023 e Portaria MEC nº 85/2025). O ProLEEI, configura-se como uma política pública de formação continuada voltada a docentes e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, com foco em crianças de 4 e 5 anos (Pré-Escola), o qual visa aprimorar o trabalho pedagógico com a oralidade, a leitura e a escrita por meio de uma coleção de oito Cadernos Formativos.

No entanto, apesar da relevância do ProLEEI no fomento a práticas mediadoras centradas nas interações e brincadeiras (BNCC, 2018; Fernandes *et al.,* 2025), pesquisas recentes apontam uma lacuna conceitual e metodológica preocupante: a abordagem referente à Educação Especial e, especificamente, às necessidades educacionais das crianças com TEA apresenta-se de forma pontual ou superficial nos materiais formativos nacionais (Oliveira; Delou, 2023; Lanuti; Masuyama, 2025).

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre os aportes teóricos, conceituais e metodológicos do LEEI na Educação Infantil, destacando os impactos, os desafios e as suas contribuições na formação de professores.

Portanto, a articulação entre a Educação Infantil, a Educação Inclusiva e as orientações formativas do ProLEEI[4] pode contribuir para a inclusão de crianças com TEA no universo escolar. Embora diretrizes de fomento e as normas da portaria regulamentadora do ProLEEI para o ciclo de 2025-2026 já prevejam exigências de suporte inclusivo, estas ainda enfrentam a contradição da invisibilidade pedagógica nos processos discursivos voltados ao letramento.

[4] O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, apresenta-se como uma importante iniciativa de formação continuada de professores, voltada ao fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas à linguagem oral, à leitura e à escrita. Posteriormente, a Portaria MEC nº 85/2025 instituiu o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), reafirmando a importância da qualificação teórica e metodológica dos profissionais, em consonância com as especificidades da infância e com as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo (Brasil, 2023, 2025).

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura e documental. Segundo Minayo (2012), a abordagem qualitativa dedica-se à compreensão do universo dos significados, motivos, valores e atitudes que compõem os fenômenos educacionais e sociais, captando a complexidade das relações no cotidiano escolar.

O caráter descritivo e interpretativo orienta a investigação na apreensão detalhada e na reflexão crítica dos documentos oficiais e da literatura acadêmica sobre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e a Educação Especial. Como preceitua Gil (2019), a pesquisa descritiva visa mapear e interpretar as características de determinado objeto de estudo, exigindo rigor analítico na sistematização dos achados.

A fase documental envolveu a análise dos marcos normativos federais que sustentam a Educação Infantil e a Educação Inclusiva no Brasil: o Decreto Presidencial nº 11.556/2023 (que institui o LEEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI (Lei nº 13.146/2015).

A revisão de literatura compreendeu o levantamento de artigos científicos, dissertações e livros especializados catalogados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos CAPES. As buscas foram conduzidas com o emprego dos descritores: Educação Infantil, Programa LEEI, Educação Inclusiva, Formação de Professores, a Acessibilidade Pedagógica e Transtorno do Espectro Autista. Para a seleção das fontes, adotaram-se os critérios de relevância temática, pertinência aos eixos da formação docente e da inclusão na pré-escola, e publicação no recorte temporal entre 2008 e 2024.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PROGRAMA LEEI E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, LINGUAGEM E CULTURA ESCRITA

A reflexão sobre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) exige compreendê-lo não apenas como um arranjo administrativo de cursos de capacitação, mas como uma política pública indutora voltada ao desenvolvimento profissional dos educadores.

ISSN: 2358-8829

Conforme salienta Tardif (2014), o saber docente não é uma entidade abstrata ou puramente teórica, mas um saber plural, formado pela confluência de saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experiências. A formação continuada, nesse contexto, deve atuar como um processo permanente de construção e ressignificação da identidade docente, estimulando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o fortalecimento do trabalho coletivo nas instituições educativas (Imbernón, 2011; Pimenta, 2012).

A matriz epistemológica que sustenta o LEEI pauta-se na concepção de que a aproximação da criança pequena com a leitura e a escrita deve ocorrer através de vivências culturais densas de significado, e não mediante exercícios mecânicos de codificação e decodificação gráfica. Respaldando- se nos pressupostos de Freire (2006), compreende-se que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Antes de aprender as letras, a criança lê os gestos, os sons, as expressões, os afetos e a dinâmica do seu meio social. Assim, a inserção na cultura escrita na Educação Infantil visa ampliar a leitura de mundo das crianças, promovendo o acesso democrático à literatura infantil e às múltiplas linguagens (Corsino, 2016; Baptista *et al.*, 2023).

Essa perspectiva humanizadora alinha-se aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1998, 2003). Para o autor, as funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, o pensamento abstrato e a linguagem mediada) não são estruturas biológicas predeterminadas, mas produtos do desenvolvimento cultural e da interação social. O aprendizado da linguagem opera como o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. O docente, portanto, atua como o organizador das mediações pedagógicas e do meio social educativo, construindo pontes entre o universo vivencial da criança e o patrimônio cultural acumulado pela humanidade (Zabala, 1998; Soares, 2021).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

A construção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil é fruto de intensas lutas sociais e epistêmicas que buscaram superar o histórico modelo médico-patológico e segregador que prevaleceu durante a maior parte do século XX. Como registram Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), o atendimento inicial dispensado às pessoas com deficiência estava marcado pelo caráter filantrópico e assistencialista, em que a educação subordinava- se à lógica da reabilitação e da correção do 'déficit' individual.

ISSN: 2358-8829

A ruptura com a integração e a consolidação do paradigma inclusivo ganharam força constitucional com a Carta Magna de 1988 (Art. 205 e 208) e com a LDB nº 9.394/1996, culminando na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). A PNEEPEI redefiniu a Educação Especial como uma modalidade transversal que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar, e vedando a substituição do ensino regular por classes ou escolas segregadas (Brasil, 2008; Mendes, 2010, 2019).

Trabalhos teóricos de referência, como os de Mantoan (2015) e Sassaki (2016), demonstram que a inclusão escolar não se reduz ao acesso físico ou à garantia da matrícula. Inclusão significa transformar a estrutura da escola comum para que ela acolha a diversidade humana como norma, e não como exceção. Nesse sentido, destaca-se o conceito de acessibilidade pedagógica (ou acessibilidade curricular), defendido por Kassar (2014) e Pletsch (2020). A acessibilidade pedagógica exige a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e instrucionais, assegurando que as propostas de ensino, os materiais didáticos e as formas de avaliação sejam flexibilizados e diversificados para atender às singularidades de cada estudante.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Dentre o público-alvo da Educação Especial, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm tido um crescimento substancial nas matrículas da Educação Infantil, impulsionado pela ampliação do diagnóstico precoce e pela garantia legal assegurada pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). O TEA pode ser caracterizado do ponto de vista neurodesenvolvimental por variações na comunicação social, na interação interpessoal e pela presença de padrões de comportamentos e interesses restritos ou repetitivos (Bosa, 2006; APA, 2022).

No âmbito do trabalho com a linguagem e a cultura escrita na primeira infância, a literatura acadêmica destaca que as crianças com TEA apresentam percursos únicos de desenvolvimento (Orrú, 2012 e Cunha, 2017, 2018). Muitas crianças autistas utilizam formas não verbais de comunicação, demandando a introdução de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), como pranchas com pictogramas e símbolos visuais, para que possam expressar suas escolhas, desejos e compreensões durante as contações de histórias.

ISSN: 2358-8829

Outras crianças autistas podem apresentar hiperfoco em letras ou números, necessitando de mediações pedagógicas intencionais que vinculem esse interesse às experiências interativas coletivas (Schmidt; Bosa, 2015; Carvalho; Schmidt, 2021).

As lacunas nas orientações sobre o TEA nos programas de formação geral dificultam o planejamento de aulas acessíveis. Conforme coloca Schmidt (2017), quando o docente não recebe formação específica sobre as características sensoriais e comunicacionais do autismo, tende a interpretar o comportamento desorganizado da criança autista como indisciplina ou desinteresse, afastando-a do grupo. A inclusão efetiva da criança com TEA exige, dentre outros aspectos, a adoção de princípios, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)[5], proporcionando múltiplas formas de engajamento, representação e expressão da linguagem no cotidiano infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos do LEEI evidencia avanços no reconhecimento da diversidade das crianças e na defesa de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todas. Entretanto, observa-se a necessidade de ampliar a abordagem da Educação Especial nas orientações destinadas à formação docente, especialmente no que se refere às especificidades do público-alvo da Educação Especial, à identificação e à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Nesse sentido, a Portaria MEC nº 85/2025, que institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), representa um marco para a organização da formação continuada, ao estabelecer ações voltadas à ampliação e à consolidação dos saberes dos profissionais da Educação Infantil. Contudo, a análise também suscita uma reflexão sobre como a perspectiva inclusiva e os conhecimentos relativos à Educação Especial são contemplados na implementação dessas ações formativas. Desse modo, os resultados apontam não apenas para os avanços da política de formação, mas também para a necessidade de fortalecer discussões, orientações e estratégias pedagógicas que assegurem

[5] O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem educacional que propõe o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis, flexíveis e inclusivas, considerando, desde o início, a diversidade dos estudantes e suas diferentes formas de aprender. Sua finalidade é eliminar ou reduzir barreiras à aprendizagem e à participação, oferecendo diferentes possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão, de modo que todos os estudantes tenham oportunidades de acesso ao conhecimento e de participação no processo educativo (Sebastían- Herdero, 2020; Cast, 2024).

ISSN: 2358-8829

às crianças público-alvo da Educação Especial condições efetivas de participação nas experiências de oralidade, leitura e escrita.

A análise dos materiais formativos do LEEI evidencia diferentes formas de abordagem da Educação Especial, considerando tanto a coleção nacional quanto as produções desenvolvidas pelas coordenações regionais. Embora a coleção nacional de oito cadernos tenha como eixo central a formação docente para o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, destacam-se iniciativas regionais que ampliam essa discussão. Como exemplo, identifica-se a produção do LEEI da Região Norte, coordenada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que publicou, em 2025, o Caderno 02 que trata da Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil.

A publicação reúne sete textos que abordam o desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as possibilidades de comunicação e as práticas acessíveis de leitura e escrita. Destaca-se, particularmente, o texto de Enicéia Gonçalves Mendes e Maria do Carmo Lobato Silva, que discute as práticas universalistas e o potencial do DUA no planejamento de experiências educacionais acessíveis a todas as crianças. Também merece atenção o texto de Cinara Franco Rechico Barberena e Monique Linciano de Azevedo Costa, que trata especificamente das práticas de leitura e escrita acessíveis para crianças com e sem deficiência. Esses achados demonstram que existem produções no âmbito do LEEI que contemplam explicitamente a Educação Especial, revelando avanços importantes na articulação entre inclusão, formação docente e práticas de linguagem na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, apontam para a importância de investigar como essas discussões são incorporadas às diferentes propostas formativas desenvolvidas nos territórios brasileiros.

Essa lacuna normativa e conceitual na coleção nacional original do LEEI (2016) corrobora as críticas formuladas por Kassar (2014) e Pletsch (2020) sobre a persistência de políticas educacionais que adotam uma concepção universalizante de infância. Ao não explicitar como os docentes podem adaptar as rodas de leitura, as contações de histórias e o manuseio de livros para crianças com deficiências severas ou autismo, o programa deixa desassistidas as professoras regentes. A consequência direta dessa invisibilidade é que a construção da prática inclusiva passa a depender exclusivamente de iniciativas individuais, intuitivas e voluntaristas, desprovidas de amparo metodológico sistemático (Mendes, 2022).

Ainda, a forma como a criança com TEA é percebida no cotidiano da Educação Infantil quando faltam diretrizes inclusivas nos programas de formação continuada. A análise da literatura revela que, na ausência de conhecimentos sobre acessibilidade pedagógica, os

ISSN: 2358-8829

profissionais tendem a focar primariamente no laudo médico, encarando o diagnóstico de autismo como um limite instransponível à aprendizagem (Orrú, 2012; Freitas; Gonçalves, 2017; Cunha, 2018).

Superar essa visão reducionista exige reafirmar a criança com TEA como sujeito de direitos e protagonista de sua trajetória educativa, conforme preconizam as DCNEI/2009 e os princípios da PNEEPEI/2008. A mediação literária no LEEI precisa incorporar recursos de acessibilidade comunicacional como livros multissensoriais, contação de histórias com apoio de objetos concretos, antecipação visual da rotina e pranchas de Comunicação Alternativa (CAA). Quando o ambiente é planejado sob a ótica da acessibilidade, a criança autista deixa de ser espectadora passiva e passa a interagir e expressar suas formas singulares de leitura do mundo (Carvalho; Schmidt, 2021).

Outro aspecto que merece destaque, é a urgência de reorientação de políticas de formação continuada de professores para que a dimensão inclusiva deixe de ser vista como um anexo ou uma responsabilidade exclusiva dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como destacam Tardif (2014) e Mendes (2020), o trabalho pedagógico inclusivo é uma dimensão transversal da docência, devendo integrar o núcleo central de qualquer programa de formação focado na alfabetização, letramento ou Educação Infantil.

Portanto, o aprimoramento do LEEI passa pela incorporação sistemática de módulos e conteúdos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, promovendo o diálogo entre os formadores do programa, os professores regentes e os especialistas do AEE. Mediante uma formação continuada crítica, colaborativa e comprometida com a equidade será possível assegurar uma escola pública democrática, na qual nenhuma criança seja invisibilizada ou privada do direito fundamental de acessar a cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este trabalho permitiu analisar a centralidade do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) como política pública de formação continuada, reconhecendo seus inegáveis avanços no fortalecimento do trabalho com a linguagem oral, a leitura e a escrita sem antecipar a alfabetização formal na infância. Todavia, o estudo evidenciou lacunas e limites do programa no que tange à abordagem da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Verificou-se que lacunas observadas nas diretrizes e de estratégias de acessibilidade pedagógica voltadas ao público-alvo da Educação Especial, em especial às crianças com

ISSN: 2358-8829

Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribui para a manutenção de quadros de invisibilidade e segregação no cotidiano escolar. A garantia do acesso e da matrícula, embora vitoriosa do ponto de vista legal, revela-se insuficiente se não for acompanhada de condições pedagógicas que assegurem a participação ativa, a comunicação e a aprendizagem de todas as crianças.

Conclui-se que o fortalecimento do LEEI enquanto política inclusiva e democrática requer a revisão e complementação de seus cadernos formativos, incorporando princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e propostas de mediação pedagógica diversificadas. Reafirma-se, por fim, que defender a visibilidade e o protagonismo de cada criança, com ou sem deficiência, é o compromisso ético e político central para a construção de uma Educação Infantil pautada na justiça social, na equidade e no respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: TEA na Educação Infantil, Leitura e Escrita, Programa LEEI, Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5.** ed. rev. Washington, DC: APA, 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia**. Projeto leitura e escrita na educação infantil: contribuições para uma política de formação**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

BOSA, Eunice Maria Lima Soriano de. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Leitura e escrita na Educação Infantil: coleção**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Amapá. **Caderno 02: Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. Volume I**. Macapá, AP: Editora UNIFAP, 2025. 126 p. ISBN 978-85-5476-119-6.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. **Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, e0231, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**, version 3.0. 2024.

CORSINO, **Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Educação e autismo: práticas pedagógicas inclusivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da política educacional brasileira.** Revista Educação & Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1061-1080, 2014.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISSN: 2358-8829

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n. 22, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos da educação inclusiva no Brasil.** In: MENDES, E. G. et al. (org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EduFSCar, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos**. Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, Denise Luiza**. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil: tensões e perspectivas contemporâneas**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250038, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia**. Educação infantil pós-LDB: avanços e desafios das políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 11-30, 2010.
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Eunice Maria. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 111-126, 2015.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade: em busca de um modelo de intervenção de base científica**. Campinas: Papirus, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni**. A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.