

ProLEEI E PNEEI: ARTICULAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EQUIDADE E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ProLEEI AND PNEEI: ARTICULATIONS BETWEEN INCLUSION, EQUITY, AND LANGUAGE PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5980317021775247>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9091-7063>
E-mail: maryluizasilvacarvalhovilanova@edu.saoluis.ma.gov.br

Resumo: O presente artigo discute as articulações entre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), consolidada pelo Decreto nº 12.773/2025, sob a ótica da equidade e das práticas de linguagem no estado do Maranhão. Trata-se de um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, de caráter exploratório-descritivo e analítico-interpretativo. A análise indica que, enquanto a PNEEI atua como substrato ético-político e legal para a eliminação de barreiras, o ProLEEI operacionaliza as práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) na primeira infância. Argumenta-se que a formação docente continuada, quando fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no ensino colaborativo, constitui eixo relevante para o enfrentamento das assimetrias regionais do território maranhense, contribuindo para a equidade e o desenvolvimento das linguagens das crianças público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Política de inclusão; educação infantil; práticas de linguagem; equidade educacional; formação docente.

Abstract: This article discusses the articulations between the Reading and Writing Program in Early Childhood Education (ProLEEI) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEI), consolidated by Decree nº 12,773/2025, from the standpoint of equity and language practices in the state of Maranhão. It is a theoretical essay of qualitative, bibliographical, and documentary approach, with an exploratory-descriptive and analytical-interpretative character. The analysis indicates that, while PNEEI acts as an ethical-political and legal substrate for the elimination of barriers, ProLEEI operationalizes language practices (reading, writing, and orality) in early childhood. It is argued that continuous teacher training, when grounded in Universal Design for Learning (UDL) and collaborative teaching, constitutes a relevant axis for addressing the regional asymmetries of the Maranhão territory, contributing to equity and to the development of language among children who are the target population of Special Education.

Keywords: Inclusion policy; early childhood education; language practices; educational equity; teacher training.

Introdução

A Educação Infantil constitui a etapa inicial da Educação Básica, período no qual se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social de cada indivíduo. No cenário brasileiro contemporâneo, a garantia do direito à educação perpassa necessariamente pelo crivo da inclusão e da equidade, princípios que desafiam os sistemas de ensino a reformularem suas concepções de currículo, infância e prática pedagógica. Essa reestruturação curricular e cultural exige que as escolas superem as práticas homogêneas de ensino para, em vez disso, responderem ativamente à diversidade de modos de vida e de expressão de cada criança, assegurando seu pleno desenvolvimento social e cognitivo (Carvalho; Schmidt, 2021).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir as articulações existentes entre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) (Brasil, 2025a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), atualizada e consolidada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b), tendo a formação docente e o território do Maranhão como cenários de análise.

O problema que orienta esta investigação consiste em compreender: de que maneira as ações formativas e as práticas de linguagem propostas pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), quando articuladas às diretrizes de equidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), constituem caminhos para a efetivação da inclusão na Educação Infantil no território maranhense?

Como pressuposto analítico, admite-se que as ações formativas e as práticas de linguagem propostas pelo ProLEEI podem constituir um vetor relevante para a materialização da equidade na primeira infância, na medida em que sua fundamentação lúdico-dialógica, quando articulada aos princípios de acessibilidade da PNEEI, favorece o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a acessibilidade comunicativa necessários para atender às especificidades do público da Educação Especial.

Do ponto de vista metodológico, este artigo assume o formato de ensaio teórico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental de caráter exploratório-descritivo e analítico-interpretativo (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2019). Compreendem-se os textos normativos analisados não como peças isoladas ou neutras, mas como produções inseridas em contextos de disputa, contradição e complementaridade pedagógica (Mainardes, 2021).

O levantamento bibliográfico apoiou-se no Portal de Periódicos da Capes e na plataforma SciELO, com recorte temporal entre 2021 e 2026 e descritores que cruzaram “ProLEEI” e “PNEEI” aos eixos “inclusão”, “equidade”, “práticas de linguagem” e “formação docente”. Paralelamente, constituiu-se um corpus documental composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2023), pela PNEEI consolidada pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025b) e pelos cadernos da coleção do ProLEEI (Brasil, 2025a; Brasil, 2016a, 2016b, 2016c), selecionados por sua relevância jurídica e pertinência pedagógica para o tema (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A leitura desse material foi orientada, em diálogo com os princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), por quatro eixos temáticos que estruturam as seções seguintes: as práticas de linguagem e o currículo da Educação Infantil propostas pelo ProLEEI; a articulação normativa entre o ProLEEI e a PNEEI; a formação docente e o coensino como eixos de sustentação dessa articulação; e os desafios territoriais de implementação no cenário maranhense.

A relevância desta discussão se acentua com o advento do novo PNE 2026 - 2036, que redesenha as metas de universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos e de ampliação da oferta de creches, vinculando-as indissociavelmente aos conceitos de equidade e acessibilidade (Brasil, 2026a).

Para tanto, este artigo organiza-se em seções interdependentes que tomam o ProLEEI e a PNEEI como eixos de investigação e articulação prática. Inicialmente, apresenta-se uma discussão teórica sobre os princípios de inclusão e equidade na Educação Infantil sob o cenário da PNEEI e do Decreto nº 12.773/2025. Em seguida, verticaliza-se a análise sobre as práticas de linguagem, oralidade e letramento propostas pelo ProLEEI presentes nos Cadernos 0, 2 e 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, demonstrando como suas premissas dialogam com o Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA) e com a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Na sequência, propõe-se o cruzamento analítico-normativo direto entre os objetivos do programa e as diretrizes para a Educação Especial inclusiva, avançando para o debate sobre o papel da formação docente e do coensino como eixos articuladores dessas políticas. Por fim, mapeiam-se as barreiras e desafios práticos de implementação no cenário maranhense, seguidos pelas considerações finais que sintetizam os achados e apontam recomendações para as redes municipais do estado.

Educação Infantil, Inclusão e Equidade nas Políticas Públicas Brasileiras: O Cenário da PNEEI

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, constitui o momento no qual se consolidam os direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, pautando-se nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2010). No contexto das políticas públicas nacionais, a garantia desse direito assume contornos de equidade quando voltada às crianças público-alvo da Educação Especial, exigindo que os sistemas de ensino eliminem barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais desde a creche e a pré-escola (Brasil, 2008; Brasil, 2015). Sob essa perspectiva, o arcabouço normativo brasileiro tem evoluído no sentido de assegurar o acesso, a permanência e a participação plena dessas crianças em classes comuns do ensino regular, rechaçando modelos segregados de escolarização.

O marco fundamental dessa mudança de paradigma é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), promulgada em 2008, que redefiniu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar à escolarização comum (Brasil, 2008). Contudo, a trajetória da PNEEI tem sido marcada por disputas ideológicas e políticas em torno de sua concepção e abrangência. Esse cenário de tensões normativas foi reordenado institucionalmente com a promulgação do Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. O referido decreto consolidou as diretrizes da educação inclusiva no Brasil, salvaguardando o preceito constitucional de convivência e aprendizagem conjunta de crianças com e sem deficiência em salas regulares, e fortalecendo o financiamento público do AEE na primeira infância (Brasil, 2025b).

A implementação dessas políticas impõe desafios específicos às redes públicas de ensino, especialmente ao exigir propostas pedagógicas que integrem o cuidar e o educar, respeitando os ritmos singulares de desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial (Cia; Borges, 2023). Nesse sentido, o Decreto nº 12.773/2025 e as diretrizes consolidadas da PNEEI agem como garantidores da equidade educativa, uma vez que estabelecem que os recursos de acessibilidade e o suporte de profissionais especializados devem ser mobilizados para assegurar que a criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação possa se apropriar das diferentes linguagens infantis em igualdade de condições com seus pares (Brasil, 2025b).

As disposições legais anteriormente apresentadas fundamentam-se em uma concepção de educação inclusiva que ultrapassa a mera inserção física dos estudantes com deficiência na escola comum. Nessa perspectiva, a inclusão implica uma transformação estrutural da instituição escolar, de seus processos pedagógicos e de sua organização curricular, exigindo que a escola se reorganize para responder à diversidade humana e elimine as barreiras que restringem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Mantoan, 2021).

Essa compreensão contemporânea da educação inclusiva, especialmente no âmbito da Educação Especial, dialoga diretamente com os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), segundo a qual as limitações decorrentes da deficiência não podem ser compreendidas exclusivamente sob uma perspectiva biológica. Para o autor, o desenvolvimento humano resulta das interações sociais, da mediação pedagógica e das condições culturais oferecidas à criança. Assim, o foco da ação educativa desloca-se da deficiência para a organização de contextos capazes de favorecer a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento.

Portanto, debater a inclusão na Educação Infantil contemporânea à luz da legislação

educacional mais recente requer compreender a equidade não como um tratamento homogeneizador, mas como a distribuição intencional de recursos pedagógicos, formativos e materiais que respondam às necessidades específicas de cada sujeito. É sob esse amparo legal e ético que programas de formação continuada em linguagem e alfabetização devem ancorar suas ações, de modo a garantir que o percurso escolar.

O ProLEEI e as Práticas de Linguagem na Primeira Infância

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) apresenta uma proposta formativa que reposiciona o trabalho com a linguagem na primeira infância, afastando-se de visões mecanicistas ou puramente preparatórias para o Ensino Fundamental. Nos cadernos do programa, consolida-se uma concepção de infância que compreende a criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e se expressa por meio de múltiplas linguagens. As práticas de leitura, escrita e oralidade são tratadas, assim, não como conteúdos a serem precocemente escolarizados por meio de treino motor ou memorização de fonemas, mas como vivências e práticas sociais que integram o cotidiano lúdico das creches e pré-escolas (Brasil, 2025a).

A partir da análise conceitual da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, identifica-se esse compromisso nas proposições político-pedagógicas do programa. O Caderno de Apresentação (Caderno 0) fundamenta a indissociabilidade entre as interações e as brincadeiras, delimitando o acesso à cultura escrita como um direito de todas as crianças, livre de pressões associadas à prontidão para a alfabetização (Brasil, 2016a). As dimensões da linguagem são aprofundadas ao longo da coleção: o Caderno 2 (Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem) problematiza a infância e o desenvolvimento cultural da criança por meio de suas múltiplas linguagens (Brasil, 2016b), enquanto o Caderno 3 (Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações) estabelece as bases relacionais entre a linguagem oral e a linguagem escrita nas rotinas e interações da Educação Infantil (Brasil, 2016c).

Essa mediação pedagógica da linguagem, de base lúdica, encontra correspondência direta nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): a proposição de múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão como via para minimizar barreiras curriculares e favorecer a participação de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2021). Ao situar a leitura e a escrita nas interações e em diferentes canais expressivos, e não em um único padrão gráfico ou motor, as diretrizes do ProLEEI já incorporam, ainda que implicitamente, parte dos pressupostos que a Educação Especial formaliza de modo explícito.

É justamente nesse ponto, referente a oralidade e as interações narrativas tratadas nos Cadernos 2 e 3, que se situa a principal interface do programa com a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): quando essas práticas se abrem a diferentes canais expressivos, tornam possível que crianças não verbais ou com comprometimentos motores e sensoriais severos participem das experiências de letramento por vias distintas da fala e da escrita convencionais. Nesse sentido, a literatura sobre Educação Especial na Educação Infantil aponta que a implementação de práticas de linguagem abertas e não padronizadas favorece a concretização dos direitos de aprendizagem de crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento em condições de maior equidade escolar (Cia; Borges, 2023).

Articulações Teórico-Normativas: O Diálogo entre PNEEI e ProLEEI

A articulação entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), em consonância com as garantias de acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE) consolidadas pelo Decreto nº 12.773/2025, e as diretrizes do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) constitui um campo fértil para a superação de barreiras pedagógicas que historicamente marginalizam as crianças atendidas pela Educação Especial. O cruzamento analítico desses documentos revela que a democratização do acesso às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade na primeira infância pressupõe a incorporação dos conceitos de acessibilidade curricular e de eliminação de barreiras de comunicação para a promoção de uma

Educação Infantil inclusiva.

A seção anterior situou o DUA e a CAA como horizontes pedagógicos já compatíveis com a proposta lúdico-dialógica do ProLEEI. Cabe agora observar que o Decreto nº 12.773/2025 desloca esses princípios do plano da recomendação pedagógica para o da exigência normativa: os recursos de acessibilidade deixam de ser um complemento desejável e passam a constituir obrigação legal das redes de ensino. O Caderno Pedagógico 8 da série da PNEEI, intitulado “Infâncias e Educação Especial Inclusiva” (Brasil, 2026b), reforça esse deslocamento, ao defender que a organização das experiências educativas deve considerar, desde o planejamento, a diversidade das formas de participação, comunicação e expressão das crianças — tratando acessibilidade, recursos pedagógicos e eliminação de barreiras como dimensões constitutivas da ação docente, e não como adaptações posteriores.

Esse deslocamento do plano pedagógico para o plano normativo tem uma consequência prática direta: a exigência de planejamento e execução colaborativos nas redes públicas de ensino, sob pena de a inclusão e a equidade permanecerem restritas à formalidade burocrática dos textos legais. A literatura recente aponta o ensino colaborativo (coensino) como estratégia capaz de operacionalizar essa exigência, ao promover o planejamento compartilhado entre o professor da classe comum e o professor do AEE, ampliando as possibilidades de adaptação curricular e de participação dos estudantes (Castro; Cardoso; Teixeira, 2025). Em consonância com esse argumento, a própria PNEEI define o ensino colaborativo como prática intencional baseada na corresponsabilização entre professores da turma de referência, docentes do AEE e demais profissionais da instituição, articulando educação, cuidado e acessibilidade desde a Educação Infantil (Brasil, 2026b).

A efetivação da PNEEI e das ações formativas do ProLEEI depende, portanto, da construção coletiva de práticas pedagógicas comprometidas com a participação plena das crianças atendidas pela Educação Especial (Brasil, 2025a), o que permite que as sequências formativas de letramento preconizadas pelo programa sejam planejadas conjuntamente desde o início, incorporando as diretrizes de acessibilidade já discutidas às rodas de leitura e aos cantinhos de escrita.

Essa articulação entre inclusão e linguagem ganha relevo diante da recente publicação do Ministério da Educação, em parceria com o UNICEF, intitulada “Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas”. Ao formalizar as Diretrizes Operacionais Nacionais por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2024, o documento reposiciona o debate da qualidade associado indissociavelmente à equidade, ressaltando a necessidade de reconhecimento das “múltiplas infâncias” e exigindo que o atendimento às crianças atendidas pela Educação Especial não seja apenas garantido em termos de acesso, mas qualificado por meio de práticas pedagógicas que eliminem barreiras na comunicação e na linguagem desde a creche (Brasil, 2024).

Em suma, a aproximação teórica e normativa entre a PNEEI e o ProLEEI redefine a natureza das práticas pedagógicas na Educação Infantil: a inclusão escolar na primeira infância não se esgota na garantia do acesso físico à escola regular, mas exige a reconfiguração das mediações de linguagem e, como visto acima, sua tradução em obrigação institucional.

A Formação Docente como Eixo Articulador no Território Maranhense

A formação continuada de professores da Educação Infantil constitui elemento estratégico para que as diretrizes normativas voltadas à inclusão e à equidade sejam efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas das redes públicas de ensino. O Caderno de Orientação para Formadoras do ProLEEI propõe uma formação em serviço

organizada a partir da reflexão crítica sobre a prática, do trabalho coletivo e da construção compartilhada de conhecimentos entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo (Brasil, 2025a).

Essa concepção distancia-se de modelos centrados na transmissão de conteúdos, atribuindo aos espaços formativos o papel de promoção da análise das experiências pedagógicas e a identificação das barreiras que limitam a participação plena das crianças nas práticas sociais de linguagem. Assim, o desenvolvimento profissional é compreendido como processo contínuo, colaborativo e situado nos desafios cotidianos da escola (Gatti *et al.*, 2024).

No estado do Maranhão, marcado por significativa diversidade territorial e por desigualdades socioeconômicas e educacionais entre seus municípios, esse modelo de formação situada assume relevância particular para fortalecer a atuação docente e ampliar as condições institucionais de implementação das políticas de educação inclusiva. Embora não tenham sido identificados estudos recentes que analisem especificamente a formação continuada no âmbito do ProLEEI em municípios maranhenses, a literatura nacional evidencia que processos formativos desenvolvidos de maneira colaborativa favorecem a construção de práticas pedagógicas mais responsivas às diferentes formas de participação das crianças, especialmente na Educação Infantil (Gatti *et al.*, 2024).

Nesse cenário, a organização do ProLEEI, por meio da formação de formadoras regionais e municipais, favorece a circulação de conhecimentos pedagógicos entre as diferentes redes de ensino, contribuindo para que as orientações nacionais relativas ao direito à leitura, à escrita e à oralidade sejam apropriadas e contextualizadas conforme as especificidades locais, fortalecendo práticas formativas descentralizadas, que respeitam a autonomia das redes e as singularidades culturais do território maranhense (Brasil, 2025a).

A efetivação de práticas pedagógicas inclusivas requer, ainda, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na escolarização das crianças atendidas pela Educação Especial. Como já indicado na seção anterior, o coensino tem sido apontado pela literatura recente como estratégia capaz de favorecer o planejamento conjunto, a corresponsabilidade pedagógica e a construção de respostas educacionais mais acessíveis, integrando os conhecimentos do professor da classe comum e do professor da Educação Especial (Cardoso *et al.*, 2021; Lima; Silva, 2022; Gatti; Munster, 2021). O que a formação continuada acrescenta a esse quadro é a condição concreta para que o coensino deixe de ser uma diretriz normativa e passe a ser rotina profissional: espaços permanentes de planejamento compartilhado, tempo institucional protegido e mediação entre pares.

É nesse ponto que reside uma lacuna do próprio ProLEEI: embora o programa não estabeleça prescrições específicas sobre o DUA ou a CAA, já discutidos nas seções anteriores, sua proposta formativa baseada na reflexão coletiva cria as condições organizacionais para que essas estratégias sejam debatidas e incorporadas pelas redes de ensino. Permanece em aberto, contudo, se essa abertura metodológica é suficiente, sem uma indução mais direta por parte da política nacional (Brasil, 2025a; Cardoso *et al.*, 2021).

Assim, a formação continuada deixa de ser compreendida apenas como mecanismo de atualização profissional e passa a constituir o eixo por meio do qual as redes municipais podem traduzir os princípios normativos discutidos nas seções anteriores em práticas pedagógicas comprometidas com o direito de todas as crianças de participar das experiências de leitura, escrita e oralidade em ambientes inclusivos.

Desafios de Implementação no Cenário Maranhense

A implementação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), orientada pelos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2008) e em consonância com as disposições do Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025b), encontra desafios relacionados às desigualdades territoriais, às condições institucionais das redes municipais e às especificidades da oferta da Educação Infantil no estado do Maranhão.

Embora o estado tenha ampliado, nos últimos anos, os indicadores relativos à Educação Especial, persistem diferenças significativas entre os municípios quanto à infraestrutura escolar, à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às condições de acessibilidade das instituições de ensino, disparidades que se acentuam em localidades de pequeno porte e em contextos rurais e ribeirinhos, e que seguem influenciando a consolidação das políticas de educação inclusiva nas redes municipais (IMESC, 2024).

Em âmbito estadual, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, incorpora os princípios da educação inclusiva e da equidade previstos na legislação nacional, procurando articulá-los às especificidades culturais, geográficas

e socioeconômicas do estado. O documento destaca a valorização da diversidade étnico-racial e dos contextos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e do campo como elementos constitutivos das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil (Maranhão, 2020).

A incorporação de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) depende, nesse cenário, não apenas da disponibilidade de equipamentos, mas também do planejamento pedagógico, da mediação docente e das condições institucionais oferecidas às escolas (Brasil, 2025a; Cardoso *et al.*, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à disponibilidade de materiais pedagógicos acessíveis para a Educação Infantil. Embora documentos nacionais orientem a diversificação de recursos didáticos e de práticas de linguagem, a literatura recente ainda é insuficiente para afirmar, de forma generalizada, a existência de diagnósticos específicos sobre acervos acessíveis nas creches e pré-escolas maranhenses.

É mais prudente reconhecer, portanto, que a ampliação de materiais acessíveis, como livros em formatos diversificados, recursos táteis e tecnologias de apoio, constitui uma condição importante para favorecer a participação de todas as crianças nas práticas de leitura, escrita e oralidade, em consonância com os princípios da educação inclusiva (Brasil, 2025a).

A formação continuada representa, por sua vez, um desafio adicional para a implementação articulada do ProLEEI e das políticas de educação inclusiva. O programa propõe uma formação em serviço fundamentada na reflexão sobre a prática, na construção coletiva do conhecimento e na organização de comunidades de aprendizagem entre professores (Brasil, 2025a). Estudos sobre desenvolvimento profissional docente evidenciam, no entanto, que a consolidação de processos formativos dessa natureza depende da garantia de condições institucionais (tempo destinado ao planejamento coletivo, apoio das redes de ensino e valorização da formação em contexto), aspectos que ainda constituem desafios recorrentes nos sistemas públicos de ensino brasileiros (Gatti *et al.*, 2024).

O fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor da sala de ensino comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado configura-se, diante desse quadro, como estratégia relevante para ampliar a participação das crianças atendidas pela Educação Especial nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Revisões recentes da literatura indicam que o ensino colaborativo favorece o planejamento compartilhado, a corresponsabilidade entre os profissionais e a construção de respostas pedagógicas mais acessíveis às necessidades dos estudantes, embora sua implementação dependa de condições organizacionais e formativas asseguradas pelas redes de ensino (Lima; Silva, 2022; Cardoso *et al.*, 2021; Gatti; Munster, 2021).

Os desafios para a efetivação do ProLEEI no território maranhense não se restringem, portanto, à disponibilidade de recursos materiais, mas envolvem igualmente a consolidação de políticas de formação, de planejamento coletivo e de cooperação profissional capazes de traduzir os princípios da inclusão em práticas pedagógicas cotidianas.

Considerações finais

A investigação acerca da articulação entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) e o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no território maranhense permite retomar o pressuposto analítico que orientou este estudo: o de que as ações formativas e as práticas de linguagem propostas pelo ProLEEI, quando articuladas aos princípios de acessibilidade da PNEEI, favorecem condições de equidade na primeira infância.

A análise desenvolvida ao longo do artigo sustenta esse pressuposto, ao evidenciar que a garantia da equidade ultrapassa a dimensão do acesso físico às instituições escolares e depende da incorporação, pelas práticas de linguagem, dos preceitos de acessibilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), sem os quais, mesmo diretrizes fundamentadas em uma perspectiva lúdica, interativa e não preparatória de letramento, como as do ProLEEI, correm o risco de se tornarem práticas excludentes para as crianças atendidas pela Educação Especial.

A análise dos desafios no cenário maranhense indica, por outro lado, que essa articulação

encontra limites concretos: as assimetrias intrarregionais do estado e a precariedade histórica de infraestrutura pedagógica e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) impõem restrições importantes à materialização dessas políticas. A atuação docente, frequentemente marcada pela solidão pedagógica e pela sobrecarga laboral, carece de condições objetivas de tempo e espaço para que o planejamento colaborativo e o coensino entre os professores da sala comum e os especialistas do AEE transitem da esfera idealizada nas normativas nacionais para a rotina concreta das creches e pré-escolas do estado.

Diante desse panorama, algumas ações estratégicas parecem especialmente relevantes para as redes municipais de ensino do Maranhão na condução de suas políticas de formação docente e gestão pedagógica. Entre elas, destaca-se a garantia de tempo para planejamento colaborativo, institucionalizando, nas jornadas de trabalho dos profissionais da Educação Infantil, horários comuns destinados ao planejamento compartilhado e à prática do coensino entre o professor regente e o professor do AEE, em conformidade com as diretrizes do Decreto nº 12.773/2025. Soma-se a isso a alocação intencional de recursos orçamentários para a estruturação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) específicas para a Educação Infantil e para a aquisição de acervos literários e pedagógicos acessíveis (livros táteis, audiolivros e materiais adaptados de CAA).

Nessa mesma direção, mostra-se pertinente o fortalecimento das redes de apoio aos formadores, provendo suporte técnico e logístico contínuo às formadoras municipais e regionais do ProLEEI no Maranhão, de modo a auxiliá-las no mapeamento das especificidades locais para que as reflexões em serviço ocorram de maneira situada e conectada às necessidades de cada município.

Em síntese, a aproximação entre o ProLEEI e a PNEEI aponta para um horizonte possível em que o direito à palavra, à escuta, à leitura e ao registro lúdico seja assegurado a todas as infâncias maranhenses. Sustenta-se, à luz do que foi discutido, que esse horizonte dificilmente se consolidará sem políticas públicas locais coordenadas,

capazes de superar o isolamento pedagógico e o subfinanciamento estrutural que ainda marcam a rede municipal, condição para que a inclusão escolar se torne, de fato, uma experiência cotidiana de equidade desde os primeiros anos de vida.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016c. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas**. Brasília, DF: MEC/SEB/UNICEF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade_educacao-infantil.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de orientação para formadoras - PRO-LEEI / Brasil. [livro eletrônico]. Brasília, DF: Ed. dos Autores, 2025a. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Consolida as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dispõe sobre a garantia de atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 235, p. 1-5, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 2026. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2026– 2036) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2026a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Infâncias e Educação Especial inclusiva**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026b. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 8).

CARDOSO, Débora Kézya Brasileiro et al. Ressonância colaborativa, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e coensino: uma experiência de promoção de inclusão escolar. **ColInspiração-Revista dos Professores que Ensinam Matemática**, 2021. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/publicacoes/index.php/coinspiracao/article/view/124/85>. Acesso em: 02 maio 2026.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0215, p. 707-722, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-55352021v27e0215>. Acesso em: 02 jul. 2026.

CASTRO, Elias Brandão de; CARDOSO, Cíntia Aurora Quaresma; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Ensino Colaborativo e a Inclusão Escolar de Estudantes Público da Educação Especial: uma Revisão da Literatura. **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 40, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8356>. Acesso em: 02 jul. 2026.

CIA, Fabiana; BORGES, Laura. **Educação Especial na Educação Infantil**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.

GATTI, Melina Radaelli; MUNSTER, Mey de Abreu Van. Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista Educação Especial**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65968>. Acesso em: 08 jul. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS (IMESC). Boletim Social do Maranhão [recurso eletrônico]. vol. 6. n.2. maio/ago. São Luís, 2024. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/V-6-N-2-2024.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2026.

LIMA, Tatiane da Silva; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais de Educação: uma revisão sistemática. **Revista Povos, Diversidade e Educação**, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10bnnCuHsRrgCsDrP-iY0POX-w9BI2A_m/view. Acesso em: 02 maio 2026.

MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil**. São Luís: SEDUC-MA, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 19 jun. 2026.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão no campo da educação: reflexões metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2717>. Acesso em: 16 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt&format=pdf>.

Recebido em 20 maio 2026
Aceito em 10 julho 2026