

A ROTINA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA NO PIBID

Evelin da Silva Santos¹
Kawany Ferreira da Silva²
Wender Paulo de Almeida Torres³
Leandra Karlla dos Santos Silva⁴
Samara Cavalcanti da Silva⁵

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a rotina pedagógica na Educação Infantil, com ênfase nas práticas inclusivas desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Fundamentado em autores como Vigotski (1988), Barbosa (2006) e Soares (2003), o estudo busca responder: como a rotina pedagógica favorece a aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, sob uma perspectiva inclusiva? Objetiva-se analisar de que modo as atividades diárias estruturadas na rotina escolar contribuem para esse processo, especialmente para crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), considerando as práticas pedagógicas de um Centro de Educação Infantil (CEI) vinculado ao PIBID da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus III*, em Palmeira dos Índios (AL). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que incluiu a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e a realização de dez observações da rotina pedagógica entre 26 de fevereiro de 2025 e 2 de abril de 2025. Os resultados evidenciam que a organização da rotina pedagógica é intrinsecamente relevante para o desenvolvimento social e a preparação das crianças para etapas educacionais futuras. A criação de rotinas estruturadas, ao oferecer previsibilidade e organização temporal, demonstrou potencial para estimular a autonomia, a segurança emocional e a capacidade de antecipação, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância. Para crianças com necessidades específicas, a estruturação da rotina mostrou-se fundamental na preparação cognitiva e emocional para atividades subsequentes. Além disso, observou-se que a consistência nas atividades cotidianas favorece a internalização de normas sociais e a construção de repertórios linguísticos, reforçando a interação entre pares e a mediação docente. Contudo, identificaram-se desafios na adaptação das práticas pedagógicas às demandas inclusivas, além da necessidade de explicitar, no PPP da instituição, as concepções teórico-metodológicas que orientam suas ações, reforçando o alinhamento entre planejamento e execução de estratégias inclusivas.

Palavras-chave: Rotina pedagógica, PIBID, inclusão, educação infantil.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, evelin.santos.2023@alunos.uneal.edu.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, kawany.silva.2022@alunos.uneal.edu.br;

³ Graduado em Pedagogia pela UFRPE; Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Rede de Educação Especial - PROFEI (UNEAL), wender.torres.profei.t5@alunos.uneal.edu.br;

⁴ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Penedo; Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa, leandrakarlla@hotmail.com;

⁵ Graduada em Pedagogia pela UFRPE; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da UNEAL e orientadora do PIBID. samara.melo@uneal.edu.br.



INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2010, por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010). Mais recentemente, sua continuidade foi reafirmada pelo Edital CAPES nº 10/2024 – PIBID, publicado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024 (Brasil, 2024). Esse programa tem como finalidade contribuir para o fortalecimento da formação dos futuros docentes, articulando teoria e prática ainda durante a graduação.

Trata-se de uma política educacional que se destaca pela relevância na formação inicial dos professores e pelo compromisso com a transformação do ensino público. Considerando esse cenário, o PIBID da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus III*, Núcleo de Alfabetização em Palmeira dos Índios - AL, possibilitou o desenvolvimento e registro de atividades em diários de campo, a partir de um movimento contínuo de reflexões e análises em um Centro de Educação Infantil (CEI).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), primeira etapa da Educação Básica, essa modalidade destina-se ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos e tem como finalidade o desenvolvimento integral, articulando cuidado e educação (Brasil, 2010). Nesse contexto, a rotina assume papel fundamental como categoria pedagógica que organiza a vida coletiva nos espaços institucionais de creches e pré-escolas. Ainda no tocante à rotina, Barbosa (2006) esclarece que ela vai além da simples repetição de atividades, englobando a organização do tempo, do espaço, dos materiais e dos comportamentos, os quais influenciam diretamente a constituição dos modos subjetivos infantis.

Ademais, Barbosa (2006) afirma que a flexibilidade permite o diálogo com as necessidades das crianças e com seu contexto sociocultural. A rotina, portanto, pode ser ressignificada diariamente, tornando-se um espaço de escuta, criação e experimentação. Essa dinâmica exige uma postura reflexiva dos educadores, capazes de reconhecer o valor simbólico de cada situação. Assim, rompe-se com a mera repetição de ações e constrói-se um tempo mais sensível, capaz de acolher a diversidade das experiências infantis. Além disso, a rotina se configura como um espaço possível e efetivo de inclusão, aspecto essencial para crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), cuja participação depende de um ambiente dinâmico, acolhedor e seguro.

Dessa forma, este trabalho buscou responder à seguinte questão: como a rotina



dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar rotina em vida cotidiana (Barbosa, 2006, p. 205).

Todavia, sob a perspectiva da inclusão, tal concepção mostra-se limitada, uma vez que a rotina precisa ser ressignificada para possibilitar a participação efetiva das crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Como destaca Mantoan (2003, p. 20), “[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. Ou seja, a inclusão somente se concretiza quando as instituições rompem com práticas homogêneas e se reorganizam para acolher a diversidade.

A verdadeira inclusão não se restringe a inserir ou adaptar a criança à escola e à rotina pedagógica, mas implica transformar a escola para acolher todos os sujeitos. Essa transformação requer uma educação que aceite as diferenças, garanta a participação, reveja tempos, espaços e estratégias pedagógicas, e assegure acessibilidade física, comunicacional e atitudinal. Nesse sentido, como enfatiza Barbosa (2006, p. 204), é necessário “romper com o tédio da repetição”, inserindo o diferente e o inesperado, de modo a tornar a rotina um processo criativo, significativo e vivo.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, estabelece os direitos das pessoas com deficiência no Brasil e garante o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, assegurando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015). Contudo, além do respaldo legal, é imprescindível considerar as contribuições teóricas que apontam para a importância da mediação social no desenvolvimento infantil, conceito formulado por Vigotski (1988) e aprofundado por Prestes (2003), que enfatizam o papel do meio social como elemento central na promoção do desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, promover uma rotina pedagógica inclusiva é essencial para o desenvolvimento infantil, pois a ausência dessa prática dificulta a adaptação e a aprendizagem. A alfabetização, nesse contexto, vai além da habilidade mecânica de ler e escrever: trata-se de um processo social e interativo que se inicia desde a Educação Infantil. O presente estudo, portanto, busca compreender como a rotina pedagógica na Educação Infantil favorece a aquisição da linguagem oral e escrita em uma perspectiva inclusiva, especialmente no contexto do PIBID e com atenção às crianças com NEE.

A turma observada, Socialização II B – Maternal, é composta por 25 crianças de 3 a 4 anos. O espaço físico mostra-se organizado e estruturado conforme as necessidades da faixa etária atendida pelo Centro de Educação Infantil (CEI). De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a organização dos espaços e materiais deve favorecer a



aprendizagem, a convivência democrática e o respeito às diferenças, promovendo uma prática educativa livre de discriminação e preconceitos.

O ambiente da sala, analisado à luz dos princípios da BNCC, revela-se adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas que estimulam a exploração, a autonomia e a interação social. A turma também dispõe de um pátio externo, ainda que pouco apropriado para o uso pedagógico diário, e de um solário, utilizado às quintas-feiras para o desenvolvimento de atividades recreativas e motoras.

A Figura 1 a seguir ilustra o pátio e o solário da escola, evidenciando os espaços destinados às práticas físicas e recreativas das crianças.

Figura 1: Pátio e solário do Centro de Educação Infantil (CEI).



Fonte: Os autores (2025).

Apesar das limitações estruturais, a equipe pedagógica demonstra empenho em garantir um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, o que se evidencia pela organização do mobiliário, pela disposição acessível de materiais lúdicos, pela sinalização visual das rotinas e pelo planejamento das atividades de acordo com o espaço disponível.

Nesse sentido, observa-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição carece de maior detalhamento acerca das rotinas. Em seu sumário, há a indicação de uma subseção intitulada “9.4 Sugestão de rotina em tempo parcial ou integral para Creche e Pré-Escola” (PPP, 2023, p. 2). Contudo, ao consultar a referida seção, constata-se a ausência do conteúdo prometido, o que revela certa descontinuidade na construção do documento.

No caso específico da turma observada, verificou-se que a rotina pedagógica se caracteriza por uma organização simples, porém funcional, estruturada de modo a



atender às necessidades das crianças por meio de horários pré-estabelecidos. Tal estrutura busca favorecer a compreensão da sequência das atividades diárias e contribuir para o desenvolvimento da autonomia infantil. Dessa forma, a rotina é elaborada e ajustada pela professora conforme os recursos materiais e espaciais disponíveis na escola.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza a rotina planejada e aplicada pela docente.

Quadro 1: Rotina diária observada na turma.

Horário	Atividade
07h30	Chegada e acolhida das crianças
08h00	Música de “Bom dia” e momento da oração
8h30	Café da manhã
09h00	Atividade pedagógica dirigida
9h30	Lanche
10h30	Tempo livre com massinha ou brinquedos/banho
11h00	Almoço
11h30	Horário de dormir/descanso e saída

Fonte: Os autores (2025).

No Quadro 1, a rotina organizada pela professora evidencia a preocupação em contemplar as necessidades básicas das crianças, como os momentos de higiene, alimentação, brincadeiras dirigidas e livres. Esses elementos demonstram uma intencionalidade pedagógica coerente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que valoriza o planejamento de atividades estruturadas capazes de favorecer a autonomia, a interação social e a exploração do ambiente.

Sob a perspectiva de Vigotski (1988), a rotina diária atua como um instrumento de mediação simbólica, essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio dela, as crianças internalizam normas sociais, ampliam seus repertórios linguísticos e participam ativamente da construção do conhecimento, consolidando aprendizagens significativas.

As observações realizadas também permitiram identificar oportunidades de



aprimoramento da prática docente, especialmente no sentido de incorporar mediações que ampliem as experiências das crianças e promovam aprendizagens mais complexas.

Para aprofundar a discussão sobre a inclusão, faz-se necessário compreender as definições legais do termo “pessoa com deficiência”, conforme estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que determina como:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2015, p.9).

A partir dessa definição, reforça-se a importância de um ambiente educacional inclusivo, capaz de minimizar barreiras e promover a participação efetiva de todos os estudantes. No contexto escolar, a inclusão ultrapassa a simples garantia de acesso, exigindo adaptações pedagógicas e estruturais que considerem as singularidades de cada criança, especialmente no que se refere à organização das rotinas.

Na turma de Socialização, foi observada a presença de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as pessoas com TEA caracterizam-se por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, além de apresentarem um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades.

Considerando que a rotina pedagógica constitui um fator determinante para a aquisição da linguagem oral e escrita em crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), analisaremos, a seguir, o caso da criança identificada pelo pseudônimo “J”, utilizado com o objetivo de preservar sua identidade.

As observações, registradas em diário de campo, ocorreram durante o período de adaptação escolar, momento que representou uma mudança significativa na rotina habitual de “J”, uma vez que este é seu primeiro ano de frequência à creche.

A seguir, apresentamos o relato da primeira ida da criança ao CEI, em que foi possível observar a seguinte situação:

Às 10h06, pequenos pedaços de massinha foram distribuídos para um momento de atividade livre. A criança com diagnóstico de TEA participou bem das atividades, embora, neste dia, estivesse sonolenta. Segundo a cuidadora, a partir de conversas informais, esse efeito ocorre devido ao uso de medicação. (Diário de campo, 2025, p. 4.).

Embora “J” apresente participação nas atividades da turma, observou-se que



episódios de sonolência, relacionados ao uso de medicação, ocorrem com frequência durante os dias de aula. Esses registros, obtidos por meio de observações sistemáticas e diálogos com a professora regente, evidenciam a necessidade de considerar as condições individuais da criança no momento de planejar e desenvolver as atividades pedagógicas.

Contudo, à medida que o período de adaptação foi avançando, percebeu-se uma melhora significativa na participação de “J”, bem como redução dos episódios de sonolência. Tal evolução pode ser compreendida como resultado da criação de um ambiente mais seguro e previsível, conforme destaca Barbosa (2006, p. 38), ao afirmar que “[...] a repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos”.

Nesse sentido, o estabelecimento de repetições na rotina diária parece ter contribuído para que “J” se sentisse mais confiante e integrado ao contexto escolar, o que se torna evidente na décima observação registrada para esta pesquisa, apresentada a seguir:

“J”, criança diagnosticada com TEA, teve um comportamento mais calmo no início da manhã, sem choros. No entanto, em determinado momento, levantou-se e começou a correr pela sala, o que pode ser interpretado como tentativa de liberar excesso sensorial. (Diário de campo, 2025, p. 23).

Mesmo que pequeno, esse avanço é significativo, pois demonstra que “J” estava desenvolvendo estratégias próprias de autorregulação em resposta aos estímulos do ambiente. Conforme Vigotski (1988), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma automática, mas depende da mediação social e das experiências compartilhadas. De modo complementar, Cruz (2012) enfatiza a importância do movimento na Educação Infantil, afirmando que a criança é essencialmente ativa e que restringir sua exploração do ambiente compromete seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a prática de contar e ler histórias para as crianças revela-se essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, além de favorecer o processo de letramento no ambiente escolar. De acordo com Soares (2003, p. 143), “[...] a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil [...]”, devendo, portanto, integrar-se cotidianamente à rotina pedagógica.

Quando incorporada de forma planejada e inclusiva, essa prática possibilita que todas as crianças, inclusive aquelas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE),



possam participar, interagir e desenvolver competências linguísticas e sociais de maneira significativa. Entretanto, durante as observações realizadas, não foi possível constatar a presença dessa prática na rotina da turma.

Ademais, Soares (2003, p. 144) ressalta que o letramento constitui “a base [...], já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação [...]”, enfatizando que a alfabetização deve ser compreendida pela criança como um “[...] instrumento para que possam envolver-se nas práticas e usos da língua escrita [...]”.

Assim, reconhecer a relevância de uma rotina pedagógica que integre o educar, o brincar e o cuidar, três pilares fundamentais da Educação Infantil, é essencial para a garantia de experiências significativas, que aproximem as crianças com NEE do universo da linguagem e da cultura escrita desde os primeiros anos de vida.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se configura como uma pesquisa de campo. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo:

[...] pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada [...] é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001, p. 67).

Dessa forma, adotou-se a abordagem qualitativa, por permitir compreender a realidade educacional em sua complexidade e captar aspectos da rotina pedagógica que influenciam o desenvolvimento infantil. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, registros sistemáticos de observação da rotina pedagógica e um roteiro estruturado de acompanhamento.

O universo da pesquisa corresponde a um Centro de Educação Infantil (CEI) vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), envolvendo a turma de Socialização II – Maternal, composta por crianças de 3 a 4 anos de idade, dentre as quais se encontrava uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao todo, foram realizadas dez (10) observações das práticas pedagógicas, distribuídas em dois dias por semana (quartas e sextas-feiras). Cada observação teve



duração média de quatro horas diárias, totalizando dez horas semanais dedicadas à pesquisa, articuladas às atividades do PIBID.

No que se refere às questões éticas, foram respeitados os princípios de confidencialidade e consentimento institucional, garantindo a integridade dos participantes e a transparência do processo investigativo.

Durante a coleta de dados, informações sobre a criança com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) foram obtidas por meio de conversas informais com a professora regente da turma. A docente relatou que a criança apresenta comportamentos atípicos, como agitação excessiva, choro frequente e episódios de agressividade, especialmente quando não recebe a medicação prescrita antes de sair de casa. Esses relatos orientaram o foco das observações em sala de aula, permitindo registrar de que modo a rotina pedagógica e as adaptações das atividades influenciam a participação e o engajamento da criança nas práticas escolares.

RESULTADOS

Diante dos resultados obtidos, observou-se que a organização da rotina pedagógica é fundamental para o desenvolvimento social das crianças e para sua preparação para etapas educacionais futuras. Para crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), como a observada nesta pesquisa, a estruturação da rotina mostrou-se essencial para a preparação cognitiva e emocional frente às atividades subsequentes. Além disso, a consistência das atividades cotidianas favoreceu a internalização de normas sociais, a construção de repertórios linguísticos e a mediação docente, promovendo interação entre pares.

A partir dos dados coletados, identificam-se oportunidades de enriquecimento da rotina, como a incorporação de materiais concretos, a mediação individualizada e atividades que promovam a participação efetiva de todas as crianças, respeitando seus ritmos e necessidades. Tais práticas, embora ainda limitadas, estão em consonância com a abordagem de Vigotski (1988) e a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que enfatiza o papel do professor como mediador, oferecendo suporte adequado para que a criança avance em suas competências cognitivas e sociais.

A análise do diário de bordo, dos registros fotográficos e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) evidenciou que a inclusão ainda enfrenta desafios, especialmente devido à ausência de um planejamento detalhado que contemple



estratégias pedagógicas adaptadas às crianças com NEE. Outrossim, evidenciou-se que, embora a rotina diária esteja organizada em horários e atividades previstas (conforme Quadro 1), não há registros claros de mediações específicas ou adaptações planejadas, o que limita a efetividade das práticas inclusivas.

Entretanto, constatou-se que o ambiente escolar é acolhedor e valoriza o bem-estar das crianças, criando condições favoráveis à interação social e ao desenvolvimento integral, mesmo diante das lacunas no planejamento formal. Em síntese, os resultados desta pesquisa indicam que uma rotina pedagógica bem estruturada, aliada a práticas lúdicas, inclusivas e à mediação docente, pode transformar positivamente o ambiente de aprendizagem, especialmente para crianças com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina pedagógica constitui um instrumento essencial para a organização do trabalho docente, permitindo que as atividades sejam conduzidas com intencionalidade e favorecendo o engajamento das crianças. Na Educação Infantil, ela contribui para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de referências temporais que estruturam a experiência escolar. Nota-se, entretanto, que uma aplicação excessivamente rígida da rotina pode limitar oportunidades de exploração e experimentação, evidenciando a necessidade de equilibrar momentos estruturados com atividades flexíveis que promovam criatividade, iniciativa e participação ativa.

Durante as observações, verificou-se que a criança “J” apresentava comportamentos agitados quando retirada da rotina habitual da turma, evidenciando dificuldades de adaptação frente a mudanças inesperadas. Essa situação reforça a importância de trabalhar a rotina de forma estruturada, garantindo previsibilidade, mas também flexível, incorporando pequenas variações que proporcionem experiências significativas, como a leitura de histórias, prática que não foi constatada nas visitas realizadas.

Ressalta-se ainda a relevância do papel do docente na vida das crianças pequenas, uma vez que pequenos gestos podem gerar grandes transformações, considerando que estão em processo de descoberta de um novo mundo. Destaca-se também a importância da continuidade de estudos sobre a temática “Rotina Pedagógica e Inclusão na Educação Infantil”, sobretudo no que se refere à inserção das crianças na rotina escolar de forma inclusiva, bem como ao planejamento de práticas pedagógicas



que potencializem o contato com a leitura e a escrita de maneira lúdica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenhou papel fundamental na formação docente, oferecendo uma experiência prática imersiva no contexto escolar. Essa vivência permitiu a observação direta da rotina pedagógica, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e a realização de entrevistas, evidenciando a importância da rotina para a prática educativa. Os dados coletados mostram que a rotina, embora estruturada, deve ser dinâmica e constantemente renovada, evitando que se torne mecânica.

Conclui-se, portanto, que a rotina pedagógica é um elemento central no desenvolvimento de estratégias que beneficiem professores e crianças, desde que planejada de forma criativa, significativa e alinhada às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Universidade Federal da Paraíba - UFPB CCS - Coordenação de Ciências Sociais. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/cccs/contents/documentos/resolucoes/brasil-1996-lei-diretrizes-bas-es-da-educacao.pdf/view>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 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 das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ, D. S. D. **O berçário como espaço de desenvolvimento infantil.** [S. l.: s.n.], [20--]. Disponível em: <https://dSPACE.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1900/1/PDF%20-%20Denize%20da%20Silva%20Dias%20Cruz.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.



GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 60-73 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RIBOLI, C.; PERTUZZATTI, M. T. Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: Avanços, desafios e perspectivas 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: 7. ed., 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. Edital n. 46/2024 – PROGRAD: Seleção de Subprojetos para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Alagoas: Universidade Estadual de Alagoas, 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

