

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARCELA PEREIRA BERNARDINO SERAFIM

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO E MONITORAMENTO DO
PEI NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

SÃO CARLOS/SP

2026

MARCELA PEREIRA BERNARDINO SERAFIM

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO E MONITORAMENTO DO
PEI NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção de título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra Márcia Duarte Galvani

SÃO CARLOS – SP

2026

Serafim., Marcela Pereira Bernardino

Concepções de professores: elaboração e monitoramento do PEI na alfabetização de alunos com deficiência intelectual / Marcela Pereira Bernardino Serafim. -- 2026.
94f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Márcia Duarte Galvani
Banca Examinadora: Rosemeire de Araújo Rangni, Denise de Amorim Ramos e Márcia Duarte Galvani.
Bibliografia

1. Educação Especial. . 2. Prática Pedagógica.. 3. Planejamento Educacional Individualizado. . I. Serafim., Marcela Pereira Bernardino. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marcela Pereira Bernardino Serafim realizada em 19/03/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani (UFSCar)
Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)
Profa. Dra. Denise de Amorim Ramos (UFT)

“Educar como uma forma de liberdade é uma maneira de ensinar que qualquer um pode aprender. (...) Ensinar de uma maneira que respeita e cuida das almas dos alunos é essencial.”

Bell Hooks

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Sua presença silenciosa, mas constante, me acompanhou em cada passo desta jornada. Nos momentos de cansaço, incertezas e inseguranças, foi a fé que me sustentou. A confiança de que tudo tem um propósito e que cada esforço é parte de um plano maior me deu forças para continuar, mesmo quando tudo parecia difícil. A Ele entreguei cada etapa deste trabalho, e a Ele dedico a alegria desta conquista.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, meu agradecimento mais profundo. Sua presença amorosa, apoio constante e compreensão diante das renúncias que este percurso exigiu foram fundamentais para que eu pudesse seguir com serenidade. Em cada gesto de cuidado, em cada palavra de incentivo, encontrei forças para continuar. Obrigada por acreditar em mim quando até eu duvidei. Este caminho não teria sido possível sem sua parceria.

Aos meus pais, que são minha origem e meu alicerce. Tudo o que sou carrego da formação que recebi de vocês, marcada pelo exemplo de integridade, esforço e generosidade. Obrigada por nunca medirem esforços para que eu tivesse acesso aos estudos, por me ensinarem a valorizar o conhecimento e por estarem presentes em todos os momentos importantes da minha vida. Esta conquista é também de vocês.

Ao meu irmão, cuja presença sempre discreta, mas firme, se fez sentir como um apoio silencioso e seguro. Sua torcida, seu orgulho e suas palavras de incentivo me acompanharam e me motivaram a seguir em frente. Saber que posso contar com você me dá ainda mais coragem para enfrentar os desafios da vida acadêmica e pessoal.

À minha orientadora, profa. Dra. Márcia Duarte Galvani, minha gratidão sincera por ter caminhado comigo com sabedoria, sensibilidade e respeito. Sua orientação foi além da técnica e do rigor acadêmico; foi também humana e acolhedora. Obrigada pela escuta atenta, pelas provocações teóricas que me fizeram crescer e pela paciência em cada etapa deste processo. Sua confiança em mim foi essencial para que eu pudesse concluir esta dissertação com segurança e qualidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, minha profunda gratidão pela formação sólida e crítica que me proporcionou. Fazer parte deste programa foi um privilégio que me ampliou horizontes, me desafiou a pensar e a repensar minha prática docente e me inspirou a lutar por uma educação verdadeiramente inclusiva. Agradeço a todos os professores, colegas e técnicos que contribuíram para a minha trajetória durante o mestrado.

Às professoras integrantes da minha banca examinadora, Roseimeire de Araujo Ragni e Denise de Amorim Ramos, expresso minha profunda gratidão. Agradeço não apenas pelo aceite e pela presença generosa neste momento tão significativo, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições oferecidas, que tornaram este encerramento de ciclo ainda mais enriquecedor e transformador.

A todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso com uma palavra de apoio, um gesto de cuidado ou uma escuta atenta deixo aqui meu mais sincero e emocionado agradecimento.

RESUMO

A adequação de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso aos conteúdos curriculares da pessoa com DI tem se consolidado como uma demanda urgente. Nesse contexto, destaca-se a importância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento orientador das ações pedagógicas, especialmente no processo de alfabetização de alunos com DI (DI), ao possibilitar a organização, o acompanhamento e a avaliação de estratégias alinhadas às suas necessidades educacionais específicas. Esta pesquisa teve como objetivo geral caracterizar a concepção dos professores regentes acerca da elaboração e do monitoramento do PEI para alunos com DI em processo de alfabetização, a partir de suas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, definiu-se: (a) investigar como os professores identificam as habilidades e as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI, visando ao mapeamento dessas competências no processo de alfabetização, no contexto da sala de aula; (b) analisar as concepções dos professores acerca do PEI, bem como os critérios utilizados em sua elaboração; e (c) identificar como os professores operacionalizam, integram e monitoram o PEI no planejamento pedagógico em sala de aula, a partir de seus relatos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, realizada com três professoras atuantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública de um município de médio porte do interior paulista. Utilizaram-se como instrumentos: entrevistas semiestruturadas, ficha de caracterização docente e roteiro de análise do PEI. Os resultados revelam que a identificação de habilidades e necessidades dos alunos com DI é pautada, majoritariamente, por uma perspectiva de déficit, focando em limitações motoras e comportamentais em detrimento de potencialidades cognitivas. Identificou-se uma acentuada lacuna teórico-metodológica na elaboração do PEI, que é conduzida de forma solitária, intuitiva e frequentemente reduzida a um caráter burocrático de simplificação curricular. No cotidiano escolar, a implementação do PEI mostrou-se fragmentada, com monitoramento assistemático e pouca integração ao planejamento pedagógico geral da turma. As evidências indicam que a ausência de formação específica e de suporte colaborativo institucional resulta em práticas de alfabetização mecanizadas, que priorizam objetivos comportamentais e privam o aluno da efetiva apropriação do sistema de escrita e do letramento funcional, configurando um cenário de inclusão superficial mesmo em contextos de rede privada com aporte de recursos.

Palavras-chave: Educação Especial. Prática Pedagógica. Alfabetização. Planejamento Educacional Individualizado. Deficiência intelectual.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Quadro 2 – Etapas dos procedimentos de coleta de dados do estudo

Quadro 3 – Categorias de análise dos dados coletados

Quadro 4 – Identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI

Quadro 5 – Planejamento educacional individualizado (PEI): concepção e elaboração

Quadro 6 – Implementação e monitoramento do PEI na sala de aula

LISTA DE ABREVIATURAS

DI - Deficiência Intelectual

PEI - Planejamento Educacional Individualizado

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

AEE - Atendimento Educacional Especializado

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

APA - *American Psychiatric Association*

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição

AAIDD - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

PDPI - Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado

Sumário

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
	2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CULTURA ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	21
	2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	26
	2.3 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	32
3.	MÉTODO.....	41
	3.1 DELINEAMENTO.....	41
	3.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	41
	3.3 PROCEDIMENTOS PARA A SELEÇÃO DO LOCAL.....	42
	3.4 PARTICIPANTES.....	43
	3.5 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.....	44
	3.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	45
	3.5.1 Equipamentos.....	47
	3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	48
	3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	51
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
	4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES E NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	53
	4.2 PEI: CONCEPÇÃO E PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DOS PROFESSORES.....	60
	4.3 IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DO PEI NA SALA DE AULA.....	67
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	76
	APÊNDICES 86	
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	86
	APÊNDICE II - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	89
	APÊNDICE III - ROTEIRO DOS COMPONENTES BÁSICOS DO PEI.....	93

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde cursei a Licenciatura em Educação Especial, graduação que me proporcionou uma formação sólida, crítica e profundamente comprometida com a educação especial e os direitos das pessoas com deficiência. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar diferentes dimensões da formação docente, tanto no campo teórico quanto no campo prático, sempre mediadas por professores e profissionais altamente qualificados.

Ao longo da graduação, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma experiência marcante que me inseriu nos espaços escolares desde os primeiros anos da formação. A vivência com o cotidiano da sala de aula e com os desafios concretos da prática pedagógica foi fundamental para fortalecer minha identidade docente e aprofundar minha compreensão sobre a diversidade no contexto escolar. Além disso, participei do Programa de Residência Pedagógica, que me possibilitou uma atuação mais intensa e sistemática nas escolas públicas, permitindo a integração entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento de ações reflexivas e colaborativas junto às equipes escolares.

Durante a graduação, também fiz parte de grupos de pesquisa vinculados à Educação Especial, onde pude aprofundar meus estudos sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com DI e outros públicos-alvo da educação especial. Esses espaços de pesquisa me formaram como leitora crítica da literatura acadêmica e me estimularam a compreender a produção de conhecimento científico como um instrumento de transformação social e educacional.

Atuando como professora de Educação Especial desde 2023, minha trajetória é tecida diariamente entre os desafios do chão da escola e a busca incessante por respostas teóricas que deem conta das complexidades dos meus alunos. Ao ingressar no Mestrado, percebi que o cotidiano da sala de aula exigia mais do que métodos convencionais; pedia uma investigação profunda sobre como o conhecimento é processado. Foi esse desejo de compreender os 'nós' da aprendizagem que me impulsionou a concluir as especializações em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, ferramentas que transformaram meu olhar sobre cada barreira cognitiva em uma oportunidade de mediação.

No entanto, a realidade da educação especial é pulsante e, muitas vezes, atravessada por comportamentos severos e questões subjetivas que o currículo comum não alcança. Sentindo a necessidade de oferecer um suporte mais estruturado e, ao mesmo tempo, sensível, iniciei em 2025 a pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), buscando estratégias

baseadas em evidências para o manejo comportamental e a autonomia funcional. Paralelamente, mergulhei na Psicanálise para acolher o que não é dito, compreendendo que por trás de cada dificuldade de aprendizagem existe um sujeito com seus afetos e singularidades.

Essa jornada, que concilia a produtividade da docência com o rigor acadêmico, permite que eu não apenas elabore Planos Educacionais Individualizados (PEI), mas que eu os vivencie como instrumentos vivos. Minha prática hoje é o resultado dessa intersecção: o suporte técnico da neurociência, a estrutura do comportamento e a escuta da subjetividade, tudo a serviço de uma alfabetização que respeita o tempo e a dignidade de cada estudante

A partir dessas experiências, surgiu o desejo de continuar minha formação acadêmica. Em 2024, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no curso de Mestrado Acadêmico, onde desenvolvi esta pesquisa intitulada “Concepções De Professores: Elaboração E Monitoramento Do PEI Na Alfabetização De Alunos Com Deficiência Intelectual”, sob orientação da Professora Doutora Márcia Duarte Galvani, pude aprofundar meus conhecimentos sobre o processo de alfabetização no contexto da inclusão, ampliando minha compreensão sobre o papel do professor alfabetizador e a importância do PEI como ferramenta de planejamento e equidade educacional.

O mestrado representa para mim um tempo de amadurecimento acadêmico e científico, de construção teórica consistente e de aproximação crítica da realidade escolar.

Muito obrigada!!

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com DI representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira, exigindo práticas pedagógicas que transcendam o simples acesso e garantam a efetiva apropriação do conhecimento. Este direito é sustentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que em seu Capítulo V estabelece a Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente na rede regular de ensino. A legislação é clara ao prever serviços de apoio especializado que devem ser articulados para eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Historicamente, o amparo legal foi fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A LBI, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, operou uma mudança de paradigma fundamental: a deficiência deixou de ser vista como uma "falta" biológica do indivíduo (modelo médico) para ser compreendida como o resultado da interação entre impedimentos físicos ou mentais e as barreiras impostas pela sociedade (modelo social). Sob essa ótica, a escola deixa de esperar que o aluno se adapte ao sistema e passa a ter o dever de adaptar o sistema ao aluno.

No entanto, para o aluno com DI caracterizado pela AAIDD (2010) por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, a garantia legal só se concretiza por meio de uma mediação pedagógica intencional.

No contexto da alfabetização, esse desafio ganha contornos de urgência social. Para esses estudantes, a aquisição da leitura e da escrita não pode ser reduzida ao ensino mecânico de decodificação de grafemas e fonemas. Conforme os pressupostos de Soares (2009, 2015), o foco deve recair sobre o "alfabetizar letrando", garantindo que a tecnologia da escrita seja ensinada dentro de contextos sociais reais e significativos.

A alfabetização, nesse sentido, ultrapassa a condição de simples fase da escolarização formal, constituindo-se como um processo importante para a participação social e para o exercício da cidadania por parte de todos os estudantes. Conforme destacam Ribeiro e Galvani (2020), é por meio da apropriação da linguagem escrita que o aluno com DI amplia sua autonomia e fortalece sua autodeterminação, rompendo com processos históricos de invisibilização social.

Entretanto, a consolidação dessa aprendizagem requer que o professor considere as especificidades cognitivas associadas à DI, o que implica a organização de um planejamento

pedagógico que respeite o tempo de processamento das informações, valorize a mediação por meio de recursos concretos e diversifique estratégias didáticas.

A adequação de conhecimentos e práticas pedagógicas que favoreçam o acesso da pessoa com DI aos conteúdos curriculares tem se consolidado como uma demanda central nos diferentes contextos formativos. Nesse cenário, destaca-se a relevância do PEI (PEI) como instrumento orientador das ações pedagógicas, especialmente no processo de alfabetização de alunos com DI, ao possibilitar a organização, o acompanhamento e a avaliação de estratégias alinhadas às suas necessidades educacionais específicas.

O estudo de Santos, Silva e Lippe (2025), analisa o papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da educação inclusiva de estudantes com deficiência. Trata-se de um ensaio teórico, fundamentado em pesquisa bibliográfica, que discute os fundamentos conceituais, metodológicos e legais do PEI, com base em autores como Bueno (1999), Glat (2018), Pletsch e Glat (2013), Marfin e Bzuneck (2018) e Salles e Alves (2016), além de documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo Santos, Silva e Lippe (2025), o PEI constitui um instrumento fundamental para assegurar atendimento educacional adequado às necessidades específicas de cada estudante, possibilitando a adaptação curricular, a definição de estratégias pedagógicas individualizadas e o acompanhamento sistemático do desenvolvimento. As autoras concluem que sua implementação favorece tanto a aprendizagem dos alunos com deficiência quanto o aprimoramento da prática docente, fortalecendo a efetivação da educação especial.

A pesquisa de Mascaro (2017) investigou práticas pedagógicas voltadas a estudantes com DI no contexto da inclusão escolar, com o objetivo de elaborar, implementar e avaliar um modelo de PEI (PEI) aplicado na sala de recursos. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa e fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, realizado em uma escola da rede estadual vinculada à FAETEC. Participaram da pesquisa uma professora de Educação Especial e uma estudante com DI. Os resultados indicaram que o uso do PEI favorece o processo de aprendizagem do aluno com DI, embora o estudo destaque que o planejamento, por si só, não garante a eficácia das estratégias pedagógicas, sendo necessária sua articulação com a prática docente e a avaliação contínua.

Nessa perspectiva, a integração do PEI às práticas pedagógicas possibilita a implementação de intervenções direcionadas ao desenvolvimento de habilidades pré-leitoras,

consciência fonológica, reconhecimento do sistema alfabético e uso funcional da leitura e escrita em situações reais de comunicação. O PEI configura-se como uma ferramenta para a promoção da equidade educacional, pois permite a sistematização de metas, estratégias e avaliações personalizadas, considerando o ponto de partida e as possibilidades reais de desenvolvimento de cada aluno (Glat, Vianna; Redig, 2012).

De acordo com Soares (2016), a alfabetização envolve experiências variadas que associam códigos e significados, e, quando o PEI é utilizado como guia, essas experiências tornam-se intencionalmente planejadas, permitindo monitorar continuamente o progresso do estudante com DI e ajustar as estratégias conforme suas necessidades emergentes. Essa articulação fortalece a efetividade das práticas pedagógicas e promove o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

A eficácia do PEI está intrinsecamente ligada à colaboração, um dos pilares discutidos por Costa (2016). O planejamento não pode ser um fardo solitário do professor da sala comum, nem uma responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele exige um trabalho colaborativo, onde a expertise técnica do especialista se une à vivência cotidiana do regente, criando uma rede de suporte que envolve, inclusive, a família e equipes multidisciplinares. Quando o PEI se torna um instrumento vivo, ele permite monitorar não apenas o que o aluno ainda não sabe, mas principalmente as estratégias que funcionam para o seu aprendizado.

Apesar desse robusto respaldo teórico e legal, a realidade do "chão da escola" ainda revela lacunas preocupantes. Estudos de Mascaro e Redig (2021) e Glat e Pletsch (2013) alertam para a persistência de práticas generalistas e a ausência de formação continuada, o que transforma o PEI, muitas vezes, em um documento meramente burocrático e arquivado. Essa desconexão entre o planejamento e a prática em sala de aula gera o que se pode chamar de "exclusão dentro da inclusão", onde o aluno está presente fisicamente, mas ausente pedagogicamente dos processos de alfabetização e letramento.¹

Além dos desafios metodológicos da alfabetização, é imperativo discutir a natureza da avaliação que precede a elaboração do PEI. Historicamente, o olhar sobre o aluno com DI foi pautado no diagnóstico clínico, muitas vezes limitador e focado na patologia. No entanto, para que o planejamento seja efetivo, a escola deve realizar uma avaliação pedagógica funcional,

¹ Segundo Soares (2017), embora sejam processos distintos, a alfabetização e o letramento são indissociáveis. A alfabetização é o processo de apropriação do sistema de escrita (codificação e decodificação), enquanto o letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita. A autora defende que o aprendizado do sistema alfabético deve ocorrer simultaneamente à inserção do sujeito em eventos reais de letramento, garantindo que o domínio do código tenha função social e significativa para o aprendiz.

que identifique não apenas o que o aluno "não consegue fazer", mas quais são seus esquemas de pensamento, seus interesses e suas potencialidades latentes. Como afirmam Vianna et al. (2011), é esse mapeamento inicial que permite ao professor definir metas realistas e significativas, transformando o diagnóstico médico em um prognóstico pedagógico de aprendizagem.

Nesse sentido, o PEI deve dialogar com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Enquanto o PEI foca nas adaptações específicas para um indivíduo, o DUA propõe que o currículo seja pensado, desde sua origem, para ser acessível a todos, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. A articulação entre esses dois conceitos evita que o aluno com DI seja "retirado" da dinâmica da turma para realizar tarefas isoladas. Pelo contrário, quando o professor utiliza o PEI dentro de uma lógica de DUA, ele cria estratégias como o uso de materiais multissensoriais e linguagem simplificada que beneficiam não apenas o aluno com deficiência, mas toda a diversidade presente na sala de aula.

Outro fator determinante na eficácia desse processo é a formação continuada e a subjetividade do professor. O cotidiano da Educação Especial é atravessado por angústias e sentimentos de despreparo que, muitas vezes, paralisam a ação docente. Conforme aponta Jesus (2009), a inclusão demanda uma mudança na cultura escolar e nas atitudes profissionais. Não basta o domínio técnico de ferramentas como o PEI; é necessário que o professor desenvolva uma escuta ativa e uma sensibilidade psíquica para compreender o aluno como um sujeito de desejos. A formação, portanto, deve ser constante e colaborativa, permitindo que o professor reflita sobre sua prática e reconstrua sua identidade diante da diversidade.

A construção do PEI na alfabetização exige o fortalecimento entre escola e família. Os responsáveis detêm um saber sobre o aluno que é fundamental para a personalização do ensino: seus hábitos, suas formas de comunicação em casa e seu histórico de vida. Quando a família participa ativamente da definição de metas do planejamento, o aprendizado extrapola os muros da escola e ganha sentido na vida cotidiana do estudante. Essa parceria, defendida por Costa (2016), assegura que o PEI seja, de fato, um projeto de vida, focado na autonomia e na inclusão social plena do sujeito com DI.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na urgência de transcender a inclusão meramente administrativa focada na matrícula para uma inclusão escolar que garanta o direito à alfabetização de alunos com DI. Sob a ótica social e política, o estudo justifica-se pelo alinhamento com a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a LDB (1996), que preconizam a autonomia e o desenvolvimento pleno do estudante. No campo acadêmico, observa-se uma

lacuna em investigações que analisem o PEI não apenas como documento burocrático, mas como um 'currículo em ação', capaz de mediar as complexidades do processo de alfabetização e letramento sob uma perspectiva multidisciplinar.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro e as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva assegurem o direito dos alunos com DI à escolarização em salas regulares, a realidade das instituições revela o que Mendes (2006) caracteriza como um fosso entre o acesso à matrícula e a efetiva apropriação dos processos de alfabetização e letramento. No cotidiano escolar, mesmo em contextos de rede privada com maior aporte de recursos, o ensino da língua escrita para esse público é frequentemente atravessado por práticas intuitivas e generalistas que negligenciam a Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 2019).

Conforme apontam Glat e Pletsch (2013), a ausência de mediações pedagógicas específicas faz com que a presença do aluno se limite a uma "inclusão superficial", onde a socialização sobrepõe-se ao desenvolvimento cognitivo. Tais ações, por não considerarem as especificidades do funcionamento intelectual e as demandas do comportamento adaptativo domínios centrais na definição de DI pela APA (2023), acabam por configurar uma "inclusão de fachada", na qual o estudante é inserido no espaço físico, mas permanece excluído do processo de construção de conhecimento e de participação nas práticas sociais da cultura escrita.

A literatura científica sobre a Educação Especial tem evidenciado que a inclusão de alunos com DI enfrenta desafios que transcendem a garantia de acesso físico à escola, incidindo diretamente na qualidade das mediações pedagógicas. No que tange à identificação de habilidades e necessidades, Pletsch e Glat (2012) discutem que as estratégias docentes muitas vezes são limitadas por uma visão excessivamente clínica. As autoras argumentam que o mapeamento de potencialidades e barreiras é frequentemente assistemático, carecendo de instrumentos pedagógicos que avaliem tal funcionamento do aluno no contexto escolar.

Quanto à concepção e elaboração do PEI - PEI, o estudo comparativo de Tannús-Valadão e Mendes (2018) revela uma lacuna metodológica significativa no cenário nacional. As pesquisadoras identificam que a ausência de uma diretriz técnica clara leva o professor regente a elaborar o PEI de forma solitária e intuitiva. Segundo o estudo, as adaptações curriculares tendem a focar na redução de conteúdos em vez da flexibilização pedagógica, evidenciando um distanciamento entre as diretrizes inclusivas e a operacionalização de objetivos acadêmicos concretos.

No campo da implementação e monitoramento, a investigação de Costa (2016) demonstra que o PEI raramente é integrado de forma orgânica ao planejamento cotidiano da

sala comum. O estudo aponta que os desafios na aplicação do plano decorrem da escassez de suporte colaborativo e da falta de processos de revisão contínua das metas estabelecidas. Assim, o PEI acaba por assumir um caráter burocrático, perdendo sua função de guiar o acompanhamento sistemático da aprendizagem do aluno.

Por fim, ao articular essas dimensões ao processo de alfabetização, o trabalho de Dantas (2019) reforça que as práticas pedagógicas são diretamente influenciadas pelas concepções docentes sobre a capacidade cognitiva do aluno com DI. A autora conclui que a ausência de formação específica resulta em estratégias de ensino de leitura e escrita descontextualizadas, que não promovem o letramento funcional.

Diante da complexidade de transpor o currículo comum para uma proposta mais acessível a todos os alunos, o PEI surge como instrumento mediador indispensável. No entanto, sua implementação é obstruída por um vácuo teórico-metodológico que reduz o plano a um documento burocrático ou a uma simplificação curricular desprovida de intencionalidade científica e de fundamentos que orientam a prática dos professores, os modos de pensar a inclusão de alunos com DI, os entendimentos pedagógicos estruturados e as racionalidades que sustentam decisões didáticas frente à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse cenário, emergem as seguintes questões norteadoras: Como se constituem as concepções dos professores regentes acerca da elaboração e do monitoramento do PEI para alunos com DI? Como essas professoras identificam as habilidades e as necessidades dos alunos com DI no processo de alfabetização? Quais critérios, objetivos e adaptações são incorporados nesse processo? De que forma o PEI é implementado, integrado ao planejamento pedagógico e monitorado na sala de aula?

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral caracterizar a concepção dos professores regentes acerca da elaboração e do monitoramento do PEI para alunos com Deficiência Intelectual (DI) em processo de alfabetização, a partir de suas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, definiu-se: (a) investigar como os professores identificam as habilidades e as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI, visando ao mapeamento dessas competências no processo de alfabetização, no contexto da sala de aula; (b) analisar as concepções dos professores acerca do PEI, bem como os critérios utilizados em sua elaboração; e (c) identificar como os professores operacionalizam, integram e monitoram o PEI no planejamento pedagógico em sala de aula, a partir de seus relatos.

A dissertação está organizada em três seções. A primeira seção consiste na fundamentação teórica sobre práticas pedagógicas e gestão educacional: fundamentos teóricos para uma

perspectiva inclusiva. A segunda seção aborda sobre DI e o processo de alfabetização e letramento na perspectiva inclusiva e a terceira PEI como instrumento pedagógico para a inclusão escolar. As seções subsequentes apresentam os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, os resultados e as considerações finais.

2. REEFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico tem como objetivo fundamentar a análise da pesquisa a partir de aportes conceituais que articulam práticas pedagógicas, gestão educacional e inclusão escolar. Parte-se da compreensão de que a construção de sistemas educacionais inclusivos exige a integração entre fundamentos teóricos, organização institucional e ações pedagógicas intencionalmente planejadas. Nesse sentido, este capítulo está organizado em três eixos complementares: inicialmente, discutem-se as práticas pedagógicas e a gestão educacional na perspectiva da Educação Especial inclusiva; em seguida, abordam-se as especificidades da DI e os processos de alfabetização e letramento nesse contexto; por fim, analisa-se o PEI como instrumento pedagógico para a promoção da participação, aprendizagem e permanência dos estudantes na escola comum a partir de estudos sobre a temática.

2.1 Práticas pedagógicas e gestão educacional: fundamentos teóricos para uma perspectiva inclusiva

O conceito de prática pedagógica, segundo Franco (2016), articula-se às práticas educativas, compreendendo que ambas se relacionam de forma indissociável, embora apresentem especificidades próprias. As práticas educativas referem-se à concretização dos processos educacionais, na medida em que se vinculam às práticas sociais orientadas à efetivação dos processos pedagógicos, quando organizadas de forma intencional, coletiva e reflexiva. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas não se restringem à aplicação de métodos ou à mera transmissão de conteúdos, mas pressupõem planejamento intencional e reflexão contínua sobre a ação docente (Franco, 2016).

Em oposição a uma visão passiva do ensino, Franco (2016) postula que a eficácia das práticas pedagógicas reside na intencionalidade dialógica estabelecida entre professor e aluno. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se configura como um processo unilateral, mas como o resultado de movimentos mútuos e colaborativos, nos quais tanto o professor quanto o aluno contribuem ativamente para a construção do conhecimento.

Para Libâneo (2015), é fundamental reconhecer a importância de uma gestão escolar bem estruturada, que envolva não apenas diretores e coordenadores, mas também os professores como agentes centrais no processo educativo. A qualidade do ensino está intimamente ligada à maneira como a gestão escolar é organizada, abrangendo todas as interações e práticas que ocorrem no ambiente. Diante desse cenário, uma gestão de qualidade proporciona um ambiente propício ao aprendizado, no qual os aspectos pedagógicos são implementados com o

envolvimento ativo de todos. Essa integração entre gestão, prática e ambiente é o que o autor denomina de "cultura organizacional", um conjunto de valores e normas compartilhadas que sustentam o desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada estudante.

Diante desse cenário, uma gestão escolar de qualidade é aquela que proporciona um ambiente propício ao aprendizado, no qual os aspectos pedagógicos são cuidadosamente planejados e implementados com o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar. A colaboração entre gestores e professores é essencial para criar condições que favoreçam o avanço dos alunos em seu processo de aprendizagem. Além das aulas propriamente ditas, o ambiente escolar como um todo desde as salas de aula até os espaços comuns – desempenha um papel crucial na promoção de uma aprendizagem eficaz (Libâneo, 2015).

Essa integração entre gestão, prática pedagógica e ambiente escolar é o que Libâneo (2015) denomina de "cultura organizacional". Essa cultura envolve um conjunto de valores, práticas e normas compartilhadas por todos na escola, que, em conjunto, criam um clima educacional positivo e favorável ao desenvolvimento dos alunos. Assim, a cultura organizacional bem definida e gerida não apenas sustenta as práticas pedagógicas, mas também contribui para a formação de um ambiente escolar que apoia e incentiva o crescimento acadêmico e pessoal de cada estudante.

Da mesma forma, os autores Castro e Alves (2018) afirmam que as práticas pedagógicas inclusivas exigem uma transformação significativa nos espaços de aprendizagem, que precisam ser adequadamente preparados para acolher alunos com deficiência de maneira eficaz. Essa preparação vai além da simples adaptação física do ambiente; envolve também a reconfiguração do processo de ensino para garantir que ele seja acessível e relevante para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

No âmbito da educação especial Castro e Alves (2018) afirmam que as práticas pedagógicas inclusivas exigem uma transformação significativa nos espaços de aprendizagem, reconfigurando o processo de ensino para que seja acessível a todos. Essa perspectiva demanda reflexão sobre o uso de recursos e materiais didáticos acessíveis, capazes de promover a participação ativa dos estudantes (Ribeiro; Galvani, 2020). Complementarmente, Castro e Alves (2018) enfatizam a importância da formação continuada; educadores precisam estar constantemente capacitados para aplicar metodologias que atendam às diversas necessidades, em um processo contínuo e coletivo de colaboração e troca de experiências.

Nesse sentido, a compreensão das práticas pedagógicas como ações contínuas e reflexivas exige uma análise que ultrapasse os limites da sala de aula e adentre o campo da

cultura escolar. Forquin (1993) afirma que a escola é um espaço cultural por excelência, no qual se estabelecem formas específicas de transmissão, apropriação e reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, a prática pedagógica é marcada pela mediação cultural que se dá entre saberes escolares e saberes sociais, sendo o professor o principal articulador dessa dinâmica. A cultura escolar, portanto, molda as formas de ensinar e aprender, constituindo um universo simbólico que influencia diretamente o modo como os alunos participam do processo educativo.

De acordo com Barroso (1996), o estudo da gestão escolar deve considerar as dimensões organizacionais, simbólicas e culturais que permeiam a prática pedagógica. A escola não pode ser vista como um espaço neutro, mas como uma instituição marcada por relações de poder, disputas de sentido e práticas sociais específicas. As ações pedagógicas, nesse contexto, são reflexo das múltiplas determinações que configuram a realidade escolar, incluindo políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas institucionais. Assim, ao pensar as práticas pedagógicas, é necessário considerar o entrelaçamento entre os sujeitos, os saberes e as estruturas sociais.

Além disso, de acordo com Lave (1998), aprender é participar em práticas sociais situadas, e a aprendizagem não pode ser compreendida fora do contexto em que ocorre. Essa perspectiva rompe com a ideia de aprendizagem como um processo puramente cognitivo, desvinculado das atividades sociais concretas. As práticas pedagógicas, portanto, ganham novo sentido: são formas de inserção dos sujeitos em comunidades de prática, onde aprendem pela participação legítima e periférica. Esse ponto de vista valoriza a aprendizagem como um processo ativo, situado e compartilhado, no qual o conhecimento se constrói na interação com os outros e com o contexto.

Na mesma lógica, Lave e Wenger (2002) reforçam que o aprender é tornar-se membro de uma comunidade social por meio da participação nas práticas dessa comunidade. A prática pedagógica, sob esse prisma, é mais do que uma sequência de atividades didáticas; é a constituição de vínculos sociais e identitários entre os sujeitos. O professor não apenas ensina conteúdos, mas introduz o estudante em modos de ser e agir que fazem sentido em determinado grupo social. Essa perspectiva destaca o papel do pertencimento e da identidade na construção da aprendizagem, deslocando o foco da mera aquisição de saberes para a inserção ativa nos processos sociais.

Nesse sentido, Wenger (2001) aprofunda essa discussão ao tratar das comunidades de prática como espaços privilegiados para o aprendizado e a construção de significados. Nas escolas, essas comunidades se manifestam nos coletivos docentes, nos grupos de alunos, nas

redes de apoio pedagógico e em outras formas de organização que favorecem a troca de saberes. As práticas pedagógicas, inseridas nesses coletivos, são constantemente negociadas, reformuladas e ressignificadas, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional dos professores e para o engajamento dos alunos. A aprendizagem, nesse contexto, é vista como uma prática social e identitária.

Diante desse cenário, Chaiklin e Lave (2001) alertam para a importância de se estudar as práticas em sua materialidade e historicidade, evitando análises abstratas e descontextualizadas. O estudo das práticas pedagógicas, portanto, exige uma análise das condições concretas de trabalho dos professores, das políticas educacionais em vigor, dos saberes docentes construídos ao longo do tempo e das relações estabelecidas entre os diferentes atores escolares. Esse enfoque destaca a importância de se compreender a prática como situada e carregada de sentidos, o que permite uma análise mais profunda dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da escola.

A contribuição de Libâneo (2004) à luz da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade² amplia ainda mais essa perspectiva, ao defender que a prática pedagógica deve estar fundamentada em uma concepção de ensino que considere a mediação como princípio organizador do processo de aprendizagem. Para ele, o professor é um mediador que organiza situações de ensino a partir das necessidades e potencialidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento por meio da atividade orientada. Assim, a prática pedagógica ganha um caráter intencional e sistemático, comprometido com a formação integral do sujeito.

Dentro dessa mesma perspectiva, Moura (2003) destaca a importância da coletividade na formação do educador. As práticas pedagógicas, quando pensadas de forma coletiva, possibilitam não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a formação continuada dos professores. A coletividade de formação se constitui em um espaço de trocas, reflexões e reconstruções constantes do fazer pedagógico. Isso implica a superação de uma atuação docente isolada, promovendo uma cultura de trabalho colaborativo que fortalece o sentido da profissão docente e amplia a qualidade das práticas educativas.

A gestão escolar, como argumenta Nadal (2000), tem papel central na articulação entre as práticas pedagógicas e a formação docente. Uma gestão comprometida com a formação continuada cria condições para que os professores reflitam sobre suas práticas, compartilhem

² Para Libâneo (2004; 2014), a Psicologia Histórico-Cultural fundamenta-se na ideia de que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas por meio da interação social e da mediação simbólica. Articulada à Teoria da Atividade, essa perspectiva compreende o ensino como uma atividade organizada e intencional, na qual o professor atua como mediador entre o conhecimento científico e a atividade de aprendizagem do aluno, visando o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

experiências e construam, coletivamente, propostas pedagógicas significativas. Essa articulação entre gestão e prática fortalece a cultura escolar e permite a construção de um projeto educativo coerente com as demandas sociais e com os princípios da inclusão e da equidade.

Por outro lado, Paro (1996) problematiza a administração escolar tradicional, enfatizando que ela muitas vezes desconsidera os saberes e as práticas dos professores, reproduzindo uma lógica burocrática que esvazia o sentido pedagógico da escola. Para ele, uma administração escolar verdadeiramente democrática deve valorizar a participação dos professores na tomada de decisões e no planejamento pedagógico, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do projeto educativo. Nesse contexto, as práticas pedagógicas se tornam expressão de um trabalho coletivo e comprometido com a transformação social.

Nessa lógica, Sacristán (1998) chama atenção para os poderes instáveis em educação, destacando que as práticas pedagógicas são atravessadas por múltiplos interesses, tensões e contradições. O professor atua em um campo de forças no qual diferentes discursos pedagógicos, políticos, administrativos disputam a hegemonia sobre o que ensinar e como ensinar. Compreender essa complexidade é fundamental para pensar práticas pedagógicas críticas, que não se limitem a reproduzir modelos prontos, mas que se construam a partir da análise das condições concretas de atuação docente.

De mesmo modo, Gómez (2000) complementa essa visão ao discutir os impactos da lógica neoliberal sobre a cultura escolar. Segundo ele, a ênfase na eficiência, nos resultados e na padronização tem fragilizado as práticas pedagógicas, esvaziando seu sentido formativo e crítico. Em resposta a isso, é necessário recuperar a dimensão ética, social e política da educação, promovendo práticas que estimulem a reflexão, a autonomia e o protagonismo dos alunos. As práticas pedagógicas, nesse sentido, devem ser orientadas por princípios democráticos e comprometidas com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

De acordo com Chaiklin e Lave (2001), o estudo das práticas deve considerar os contextos históricos e culturais em que elas se inserem, pois são esses contextos que dão significado às ações pedagógicas. Assim, uma análise das práticas pedagógicas deve levar em conta as condições materiais de trabalho docente, as políticas educacionais, os projetos pedagógicos institucionais e as trajetórias dos sujeitos envolvidos. É somente a partir dessa compreensão contextualizada que se pode pensar em práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

Para Libâneo (2014) a prática pedagógica é um espaço de elaboração coletiva do conhecimento. Ela não pode ser reduzida a uma sequência de técnicas ou métodos, mas deve

ser compreendida como atividade intencional e orientada por valores educativos. Nesse sentido, o papel do professor é o de mediar condições que favoreçam o desenvolvimento das capacidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e emancipadora.

2.2 Deficiência intelectual e o processo de alfabetização e letramento na perspectiva inclusiva

A DI é compreendida como uma condição que afeta a funcionalidade global, com limitações substanciais no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, o que repercute diretamente na alfabetização. O funcionamento intelectual envolve raciocínio, planejamento e pensamento abstrato competências centrais para a compreensão do sistema de escrita alfabético. Conforme Carvalho (2008), tais limitações podem comprometer a capacidade do indivíduo de processar o código linguístico e aplicar habilidades de leitura de forma independente.

Do ponto de vista cognitivo, a DI manifesta-se em desempenhos abaixo da média em funções como raciocínio lógico e aprendizagem acadêmica, avaliados clinicamente (APA, 2023). Na alfabetização, isso se traduz em dificuldades para realizar a síntese fonêmica e a decodificação. O Decreto nº 5.296/2004 destaca déficits nas habilidades adaptativas, incluindo as acadêmicas; sem o suporte adequado, essas lacunas impedem que o aluno com DI utilize a escrita para comunicação e cuidado pessoal, funções básicas da vida em sociedade.

Desde 2003, a OMS preconiza a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para avaliar os sistemas de apoio necessários à otimização da vida da pessoa com deficiência. No contexto escolar, a funcionalidade do aluno com DI na alfabetização deve ser medida não apenas pelo acerto mecânico, mas pela sua participação em eventos de letramento. A medição dos níveis de comprometimento orienta o professor sobre qual mediação é necessária para que o aluno transite do desenho para a escrita representativa.

A DI envolve desafios no comportamento adaptativo nos domínios conceitual, social e prático. No domínio conceitual, as limitações na linguagem e na leitura dificultam a compreensão de conceitos abstratos, como a relação entre fonema e grafema. No social, a comunicação eficaz é prejudicada, afetando a interação leitora. No prático, a escrita funcional para a gestão da vida diária torna-se um desafio. Carvalho (2008) reforça que essas limitações, presentes desde a infância, exigem que a alfabetização seja pautada em demandas reais da vida cotidiana para ganhar sentido.

Sob essa perspectiva, Almeida (2012) afirma que a DI abrange a dimensão cognitiva, afetando processos mentais de compreensão e organização de pensamentos. Na alfabetização, essas deficiências cognitivas dificultam o processamento de informações sequenciais, essenciais para a leitura de palavras. O raciocínio lógico necessário para entender as regras ortográficas é impactado, exigindo que o ensino da língua escrita utilize experiências passadas e concretas como âncoras de aprendizagem.

Almeida (2012) reitera que pessoas com DI enfrentam desafios em atividades que requerem processamento cognitivo complexo e memorização. Na alfabetização, a memorização da forma das letras e a aplicação de conhecimentos em novas palavras (generalização) são pontos críticos. Essas dificuldades exigem abordagens educacionais sensíveis que não apenas apresentem o código, mas que ajudem o indivíduo a interpretar e interagir com o mundo letrado ao seu redor através de apoios específicos.

Segundo o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da DI (2020) e o DSM-5, a DI também impacta as habilidades sociais e funções adaptativas. A dificuldade de interagir de forma eficaz prejudica a aprendizagem colaborativa da escrita. Os déficits nas funções intelectuais, iniciados no período do desenvolvimento, marcam a necessidade de um olhar precoce sobre as práticas de letramento, garantindo que o atraso no desenvolvimento não se torne um abandono pedagógico no campo da leitura.

Brill e Bondezan (2024) afirmam que o processo de alfabetização para alunos com DI exige uma adaptação profunda das práticas pedagógicas. Os desafios vão além da técnica, atingindo a subjetividade do docente que precisa acreditar no potencial de aprendizagem do aluno. A inclusão efetiva só ocorre se houver um compromisso com métodos que sejam eficazes em promover o aprendizado real da escrita, e não apenas a permanência física do aluno na sala de aula.

A complexidade das necessidades desses alunos torna essencial a personalização no processo de alfabetização. Isso requer um PEI que utilize recursos didáticos multimodais, adequados ao ritmo de cada estudante. Brill e Bondezan (2024) destacam a importância da formação contínua para que os professores dominem metodologias específicas, garantindo que o ensino da leitura realmente atenda às demandas cognitivas singulares da DI.

Antunes (2012) reforça que a eficácia da aprendizagem da leitura e escrita para o aluno com DI depende da disponibilidade de recursos e investimento em formação. Um ambiente inclusivo significativo só é construído quando a escola provê materiais adaptados que traduzam

o abstrato da linguagem escrita para o concreto do entendimento do aluno. Sem esse investimento, o aluno com DI permanece à margem das práticas sociais de leitura.

De acordo com Dantas (2019), a dificuldade na alfabetização está associada às concepções negativas dos professores sobre o potencial desses alunos. Crenças limitadoras geram expectativas baixas, resultando em tarefas de alfabetização pobres e repetitivas, que não desafiam o intelecto do aluno com DI. Essa percepção inadequada é um dos maiores entraves para que estratégias educacionais eficazes de letramento sejam implementadas com rigor.

Além das concepções negativas, a lacuna de conhecimentos específicos sobre a aquisição da escrita na DI é um obstáculo. Dantas (2019) aponta que muitos professores não recebem preparo na formação inicial para adaptar o currículo de alfabetização. Sem compreender as necessidades neurocognitivas do aluno com DI, o docente tem dificuldades em escolher métodos fonovisuais ou globais que poderiam destravar o processo de leitura.

Glat e Blanco (2007) defendem que a escola inclusiva exige uma mudança de paradigma que vá além da inserção física. Na alfabetização, isso significa reestruturar práticas para considerar os diferentes ritmos de aprendizagem. A presença do aluno com DI impõe o desafio de desenvolver uma didática da escrita sensível e técnica, que não infantilize o sujeito, mas respeite suas possibilidades reais de apropriação do conhecimento.

Pletsch (2011) destaca que a inclusão é um processo ético-político que requer mudanças curriculares e avaliativas. Na alfabetização, as práticas devem promover aprendizagens significativas através da flexibilização dos conteúdos. O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) surge como o instrumento jurídico e pedagógico que assegura ao aluno com DI o direito de não apenas "estar" na escola, mas de progredir sistematicamente na trajetória de leitor e escritor.

Jesus (2007) enfatiza o papel das vozes docentes e da formação pautada na reflexão sobre a prática. Professores que compartilham suas experiências de alfabetização com alunos com DI desenvolvem uma postura investigativa, fundamental para superar os desafios da diversidade. Essa abordagem valoriza o "saber fazer" docente na reelaboração de sentidos para o ensino da língua escrita em contextos complexos.

Jesus (2009) alerta que, apesar dos avanços legais, a inclusão no Brasil enfrenta dificuldades pela ausência de estruturas de apoio. Na alfabetização, a falta de mediadores e de formação específica faz com que o professor se sinta despreparado para lidar com a DI. Essa realidade pode resultar na negação do direito à aprendizagem plena, onde o aluno com DI é deixado de lado durante as atividades de produção textual coletiva.

Mendes (2006) propõe deslocar o foco da deficiência para a escola. Muitas vezes, a dificuldade de alfabetização do aluno com DI não decorre de suas limitações cognitivas, mas da incapacidade da escola de oferecer um currículo flexível. A reorganização institucional para acolher a diversidade implica em pensar diferentes formas de expressão dos saberes, garantindo que o aluno com DI possa demonstrar sua compreensão letrada por vias não tradicionais.

Glat e Pletsch (2010) apontam que a escolarização da DI deve articular as dimensões pedagógica e social. O aluno deve ser visto como sujeito com direito ao conhecimento acadêmico, não apenas à socialização. As práticas de alfabetização precisam, portanto, mediar tanto o domínio do código quanto o desenvolvimento da autonomia e participação cidadã do sujeito no mundo letrado.

Garcia (2005) ressalta que o vínculo afetivo entre professor e aluno é central para o sucesso na alfabetização inclusiva. O aluno com DI, ao sentir-se valorizado em suas pequenas conquistas de leitura, engaja-se mais no processo. Um ambiente acolhedor e de confiança estimula o esforço cognitivo necessário para vencer as barreiras da abstração linguística, potencializando os processos de ensino.

Pletsch (2010) propõe uma análise das concepções de DI, combatendo o modelo clínico-médico que reduz o aluno ao seu diagnóstico. Na alfabetização, essa visão limitada impede que o professor enxergue os saberes prévios do aluno. É necessário adotar uma abordagem pedagógica que considere a deficiência como uma construção social, valorizando a heterogeneidade e as diferentes formas de apropriação da escrita.

Ribeiro (2006) destaca que as significações atribuídas pelos professores à inclusão influenciam a prática. Se o docente vê o aluno com DI como uma sobrecarga, dificilmente investirá na adaptação de materiais de leitura. Resignificar a inclusão como um direito humano é o primeiro passo para que o professor se comprometa com estratégias de alfabetização que respeitem a diversidade.

Miranda (2003) destaca que o apoio institucional e materiais adaptados fortalecem a prática docente. Na alfabetização de alunos com DI, o planejamento coletivo e o acesso a recursos específicos (como letras móveis e softwares de voz) reduzem o sentimento de impotência do professor. Isso prova que a alfabetização inclusiva é uma responsabilidade da estrutura escolar e não apenas um ato isolado do regente.

Para Oliveira (2008), as adaptações curriculares na DI devem ir além da simplificação. No campo da linguagem, trata-se de alinhar as práticas às possibilidades reais do aluno, evitando a infantilização. A alfabetização deve promover a aprendizagem significativa,

permitindo que o aluno avance no sistema de escrita a partir de suas referências sociais e cognitivas próprias.

Mafezoni (2011) analisa que a formação inicial negligencia a deficiência, deixando o professor despreparado para alfabetizar na diversidade. A formação continuada torna-se o espaço essencial para desenvolver estratégias de adaptação de práticas de leitura. É no diálogo com a experiência que o professor reconstrói sua atuação pedagógica para garantir equidade no acesso ao mundo escrito.

Vianna e seus pares (2011) discutem o uso do PDI como ferramenta de organização das práticas. Este plano permite mapear as potencialidades do aluno com DI, orientando o professor na elaboração de propostas de escrita ajustadas. O planejamento respeita a singularidade e garante que o aluno não seja apenas um expectador na sala comum.

Kassar (2009) reflete sobre a necessidade de romper com o senso comum no cotidiano escolar. Para alfabetizar efetivamente o aluno com DI, é preciso abandonar concepções estigmatizantes e construir saberes baseados na mediação. Uma prática comprometida com a justiça social reconhece que o aluno com DI, com a mediação correta, pode progredir significativamente no letramento.

Sato (2008) enfatiza que a identidade docente é transformada pela convivência com a inclusão. Professores de alunos com DI reinventam suas estratégias de ensino de leitura a partir de um compromisso ético. Essas práticas inclusivas desafiam o educador a enxergar a aprendizagem por novos ângulos, onde cada pequena evolução no traçado da letra é celebrada como uma conquista mútua.

Soares (2012; 2015) esclarece que alfabetização (domínio do código) e letramento (uso social da escrita) são interdependentes. Para alunos com DI, essa distinção é vital: eles podem ter dificuldades na decodificação técnica (alfabetização), mas podem participar plenamente de práticas sociais de leitura (letramento). As práticas pedagógicas devem integrar ambas as dimensões para garantir funcionalidade à linguagem.

Soares (2004) defende o "alfabetizar letrando" como estratégia para ensinar a ler dentro de situações reais. Para o aluno com DI, ler rótulos, bilhetes e notícias traz sentido ao esforço cognitivo. A escola deve ser um espaço onde a escrita tenha função social, evitando o treino mecânico de sílabas que não comunicam nada ao estudante com limitações intelectuais.

Kleiman (2005) compreende o letramento como prática social que considera o contexto do sujeito. No caso da DI, o professor deve valorizar as práticas de leitura que o aluno já realiza em casa. Trazer esses saberes prévios para a sala de aula facilita a ancoragem de novos

conhecimentos linguísticos, tornando o processo de alfabetização mais orgânico e menos fragmentado.

Kleiman (2005) questiona o ensino da leitura desvinculado de contextos reais. Para alunos com inclusão, o uso funcional da linguagem em situações concretas é urgente. Ensinar o letramento é ensinar o aluno a agir no mundo através da escrita, o que é fundamental para a autonomia de indivíduos com DI que precisam gerir sua vida prática.

Soares (2015) reforça que a alfabetização não é memorização, mas produção de sentido. O trabalho com textos autênticos e leitura compartilhada beneficia o aluno com DI, ampliando seu vocabulário e compreensão. Estratégias colaborativas permitem que o aluno com DI participe da construção de textos, desenvolvendo sua autonomia no uso da linguagem escrita mesmo com limitações cognitivas.

Soares (2004b) alerta contra o uso de metodologias mecânicas e excessivamente repetitivas para alunos com dificuldades cognitivas. Tais práticas geram fracasso e exclusão. Em contraste, o letramento que parte da realidade do aluno e integra diferentes linguagens (visual, tátil) fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento do estudante com DI ao mundo escolar.

Kleiman (1995) defende a ampliação do repertório de práticas de letramento através de gêneros textuais variados como calendários e receitas. No contexto da DI, o uso desses materiais ajuda a situar a aprendizagem no tempo e no espaço. Práticas vivas e comunicativas são essenciais para manter o aluno motivado, transformando a alfabetização em uma experiência gratificante e funcional.

A perspectiva de Kleiman (2005) coloca o professor como mediador central. Na DI, a mediação deve considerar os modos particulares de aprender, promovendo interações ricas. O educador conecta as práticas de letramento doméstico aos objetivos escolares, permitindo que o aluno com DI perceba a escrita como um instrumento de poder e expressão pessoal.

Soares (2012) afirma que a alfabetização envolve cognição, linguagem e cultura. Alunos com DI precisam de mais tempo e múltiplas experiências com textos diversos. Respeitar o tempo de aprendizagem e os estilos cognitivos é a base da educação especial; garantir o acesso a modelos competentes de leitura permite que o aluno com DI se espelhe e evolua.

Kleiman (1995) aponta que o fracasso escolar muitas vezes decorre da ausência de práticas de letramento efetivas. Ao invés de culpar o diagnóstico de DI, a escola deve repensar suas estratégias, tornando-as interativas e acessíveis. Ultrapassar a lógica do déficit permite

construir uma pedagogia da diversidade, onde o foco está no que o aluno consegue realizar com apoio.

Soares (2004a) defende que alfabetização e letramento devem se fortalecer mutuamente. O professor pode, por exemplo, explorar um texto sobre animais (letramento) e simultaneamente trabalhar palavras-chave (alfabetização). Essa relação dialógica é ideal para a DI, pois não separa artificialmente a técnica do uso real da língua, facilitando a compreensão global do processo.

A concepção de múltiplos letramentos de Kleiman (1995) é muito relevante para a DI. Alunos com limitações intelectuais podem apropriar-se da escrita de diferentes formas nos contextos digital, doméstico ou religioso. A escola deve valorizar esses letramentos "não escolares" como formas legítimas de conhecimento, integrando-os ao processo de alfabetização formal.

A alfabetização inclusiva, para Soares (2015), sustenta-se na crença de que todos podem aprender com as oportunidades certas. A atuação docente exige planejamento rigoroso e avaliação formativa. O fracasso do aluno com DI não deve ser aceito como natural, mas como um sinal de que as práticas pedagógicas precisam ser ajustadas para garantir o direito à aprendizagem.

A leitura e a escrita devem permear todo o currículo, segundo Kleiman (2005). Em matemática ou ciências, o aluno com DI precisa de práticas de letramento específicas para interpretar enunciados e experimentos. Integrar a linguagem a todas as áreas favorece o desenvolvimento global, garantindo que a alfabetização não seja uma disciplina isolada, mas uma ferramenta transversal de conhecimento.

Por fim, os autores supracitados convergem na ideia de que a escola deve ser o espaço democrático de acesso à cultura escrita. Articular alfabetização e letramento desde o início é garantir equidade para o aluno com DI. Essa perspectiva exige compromisso ético, reconhecimento da diversidade e a busca por práticas pedagógicas que transformem a deficiência em uma nova possibilidade de aprender e participar do mundo.

2.3 Planejamento educacional individualizado como Instrumento Pedagógico para a Inclusão Escolar

O PEI³ pode ser compreendido como uma estratégia que orienta a prática pedagógica voltada às necessidades de cada estudante, e não apenas como um documento de caráter burocrático (Gallegos; Cordeiro; Vieira, 2025). Segundo os autores, sua elaboração deve envolver professores, família e equipe multidisciplinar em um processo colaborativo, estabelecendo metas e estratégias individualizadas que promovam o desenvolvimento, a aprendizagem e acesso ao processo curricular dos alunos público da Educação Especial no cotidiano escolar.

O conceito de currículo, tradicionalmente vinculado a um conjunto de conteúdos e objetivos, tem sido ressignificado à luz das abordagens inclusivas, passando a ser compreendido como um processo dinâmico e flexível (Sacristan, 1999). Nesse sentido, surge a noção de currículo em ação, que se refere à forma como o currículo é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar, considerando as interações, as práticas pedagógicas, as decisões dos professores e as singularidades dos alunos. O currículo deixa, assim, de ser apenas um documento prescritivo para se tornar um conjunto de experiências construídas na relação entre ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o PEI assume papel central na promoção da aprendizagem de alunos com DI. Trata-se de um instrumento pedagógico que visa organizar de forma sistemática as metas, estratégias, recursos e formas de avaliação adequadas às necessidades e potencialidades de cada aluno. O PEI deve estar articulado ao currículo em ação, garantindo que os direitos de apropriação dos conteúdos escolares dos alunos com deficiência não sejam limitados por propostas genéricas, mas sim potencializados por ações intencionais com objetivos a serem atingidos.

O PEI é descrito como instrumento útil na inclusão de alunos com DI e amplamente difundido em alguns países da Europa e América, como os Estados Unidos. De acordo com

³ O Plano Educacional Individualizado (PEI) é conhecido por diversas nomenclaturas no contexto da educação inclusiva no Brasil. As principais nomenclaturas e variações incluem: PEI - Plano Educacional Individualizado: É a sigla mais comum, frequentemente utilizada para descrever o planejamento estratégico para o desenvolvimento pedagógico e inclusivo do aluno. PEI - Plano de Ensino Individualizado: Foca especificamente nas adaptações curriculares e metas de ensino que serão trabalhadas em sala de aula. PDI - Plano de Desenvolvimento Individual (ou individualizado): Utilizado em muitas redes como sinônimo direto do PEI, enfatizando o acompanhamento das etapas de desenvolvimento do estudante. PPI - Plano Pedagógico Individualizado: Uma variação que destaca o aspecto pedagógico da adaptação escolar. Plano de Adaptação Curricular: Às vezes usado para descrever o documento que foca estritamente nas modificações de conteúdo e avaliações.

Valadão (2010), é um instrumento com fim de viabilizar as condições adequadas ao processo de inclusão na escola comum para alunos e jovens com deficiência.

A implementação do PEI em países da Europa e América do Norte serve como um modelo a ser seguido, demonstrando como políticas educacionais, aliadas a práticas pedagógicas individualizadas, podem transformar a experiência educacional dos alunos com deficiência, assegurando-lhes oportunidades reais de sucesso acadêmico e integração social (Valadão, 2010).

Segundo Ruble e seus colaboradores (2010) o PEI é uma ferramenta adequada à escola, para registrar e seguir as metas e os objetivos que são individualizados para as necessidades específicas do estudante. É uma proposta pedagógica compartilhada de ações entre professores, profissionais especializados, gestores e pais, os quais se responsabilizam pela avaliação, implementação e acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante.

No Brasil, embora a legislação não utilize explicitamente o termo Plano Educacional Individualizado, várias leis garantem o direito ao atendimento educacional individualizado. Entre essas legislações estão a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

O PEI é uma ferramenta fundamental para viabilizar essa prática, pois consiste em um planejamento detalhado de ações específicas para cada estudante, considerando seu nível atual de habilidades, conhecimentos, desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolaridade e objetivos educacionais de curto, médio e longo prazo (Glat, Vianna; Redig, 2012).

Alguns estudos têm usado implementação do PEI em um modelo de colaboração. Para Marin e Maretti (2014), um modelo de colaboração amplamente defendido por pesquisadores do PEI é o ensino colaborativo, que envolve a cooperação entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial, atuando juntos na classe que inclui o aluno que necessita de um plano individualizado.

Costa (2016) desenvolveu uma pesquisa com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o objetivo de descrever o processo de implementação do PEI em uma escola comum do Ensino Fundamental de Santa Maria/RS e verificar sua interferência sobre os níveis de colaboração da equipe de trabalho. O estudo utilizou uma metodologia qualitativa, na modalidade de um estudo de caso. Os resultados evidenciaram pela análise comparativa entre os momentos de pré e pós-implementação do PEI, alterações de incremento geral no

comportamento de cada dimensão e no nível do trabalho colaborativo entre os membros da equipe, estimuladas pela construção conjunta e sistemática de todas as fases do PEI. Os membros da equipe agregaram compartilhamento de informações, confiança e consciência mais ampla das potencialidades e dificuldades do aluno. Em conclusão, o estudo demonstrou que o PEI se configurou como um método de trabalho que, por sua natureza colaborativa, aproxima todos os envolvidos na inclusão de alunos com autismo em torno de objetivos comuns.

O estudo de Mascaro e Redig (2021) implementou o PEI para alunos com DI com o objetivo de discutir uma estratégia pedagógica denominada, proposta que pode favorecer o desenvolvimento acadêmico e inclusão escolar desses alunos. A pesquisa utilizou de uma metodologia com a abordagem qualitativa e a coleta dos dados é feita por meio de análise da literatura especializada sobre o tema, foram apresentadas e discutidas propostas efetivas no sentido de promover o acesso, permanência e construção de conhecimento para estes alunos. Os dados apontam que o PEI como uma estratégia pedagógica que vai ao encontro às inúmeras necessidades que a escola contemporânea requer, tais como uma reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, e o planejamento do itinerário formativo daqueles alunos que apresentarem maiores dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais.

Nesse sentido Bassi e seus pares (2020) desenvolveram uma pesquisa com alunos do Ensino Fundamental I com DI, com o objetivo de apresentar e discutir a execução do PEI, como instrumento no processo de escolarização de alunos com deficiência, na primeira etapa do Ensino Fundamental. Eles utilizaram como metodologia de abordagem qualitativa, realizar um estudo sobre o uso do PEI no processo de inclusão escolar de alunos com DI. Os resultados elucidaram que foi constatado que a operacionalização do PEI não ocorre, de maneira direta, para o atendimento de todos os alunos com DI. No entanto, tendo em vista as necessidades educacionais do DI, desenvolvem-se adequações pedagógicas no âmbito da sala de aula comum, principalmente pelo Auxiliar Pedagógico Especializado (APE). Os dados coletados demonstraram que, especificamente, quanto ao professor titular/regente, existe uma fragilidade de conhecimentos sobre a educação especial e suas especificidades, o que interfere diretamente na promoção da escolarização do aluno DI inserido na escola comum.

Embora os estudos elencados abordem extensivamente a importância do PEI para alunos com DI, observa-se que muitos desses estudos se concentram predominantemente em aspectos gerais da educação especial, como a inclusão escolar, o desenvolvimento social e as adaptações curriculares. No entanto, verifica-se uma lacuna significativa em relação à

investigação das habilidades de alfabetização, as quais são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico desses alunos.

A proposta do PEI, como defendido por Amado e McBride (2001), deve estar enraizada em uma abordagem centrada na pessoa. Essa perspectiva valoriza a escuta ativa, a compreensão dos desejos e necessidades do estudante com deficiência e a corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos no processo educacional. O PEI, neste sentido, não deve ser elaborado unicamente com base em diagnósticos ou déficits, mas sim a partir da identificação de capacidades, interesses e contextos significativos para o aluno, favorecendo uma educação mais ética, sensível e comprometida com a dignidade humana.

Dessa maneira, Glat (2007) aponta que, no contexto da educação especial, o PEI se configura como uma ferramenta essencial para a promoção de práticas pedagógicas efetivas. Para isso, o plano deve considerar não apenas as necessidades educacionais específicas do aluno, mas também propor adaptações curriculares que possibilitem sua participação ativa no cotidiano escolar. Essas adaptações não se resumem à simplificação de conteúdos, mas envolvem uma reconfiguração do currículo, estratégias diferenciadas e métodos avaliativos compatíveis com os estilos de aprendizagem dos alunos com DI.

Glat e Pletsch (2013) reforçam a necessidade de estratégias educacionais diferenciadas para os alunos com deficiência, indicando que o PEI deve ser o resultado de uma construção coletiva, envolvendo professor regente, educador de apoio, família e demais profissionais da equipe multidisciplinar. Essa articulação entre os diversos agentes escolares favorece um planejamento mais coerente com a realidade do aluno, permitindo que os objetivos estabelecidos sejam alcançáveis e significativos. Assim, o PEI se torna um instrumento pedagógico que dá materialidade aos princípios da inclusão.

Glat, Vianna e Redig (2012) enfatizam que a formação docente é um dos pilares para a implementação efetiva do PEI. O professor precisa ser capacitado para elaborar planos individualizados que articulem o diagnóstico pedagógico com a definição de metas e estratégias. Essa construção exige uma postura investigativa, reflexiva e colaborativa, na qual o professor compreende que o PEI é um processo dinâmico, sujeito a ajustes constantes, e não um documento burocrático a ser preenchido de forma isolada. A formação continuada é, portanto, um requisito essencial para a prática pedagógica inclusiva.

De acordo com Israel e seus pares (2021), a consultoria colaborativa pode ser um modelo eficaz para a elaboração e execução do PEI. Esse modelo se baseia na parceria entre professores, especialistas e gestores, promovendo o compartilhamento de responsabilidades e

saberes. A proposta da consultoria colaborativa rompe com a lógica verticalizada da transmissão de conhecimento e valoriza o diálogo, a escuta e a construção conjunta de soluções pedagógicas. Com isso, o PEI deixa de ser um produto individualizado e passa a ser um processo coletivo e participativo.

A pesquisa de Kempinski e seus colaboradores (2015) apresenta uma proposta concreta de intervenção por meio do PEI, indicando um roteiro prático de elaboração que parte da avaliação diagnóstica, passa pela definição de metas e estratégias, e culmina no acompanhamento contínuo e na reavaliação periódica. Esse modelo favorece a organização do trabalho pedagógico e contribui para a sistematização das ações educativas voltadas ao estudante com DI. O planejamento detalhado permite, ainda, que os professores compreendam melhor os avanços e dificuldades do aluno, promovendo intervenções mais assertivas.

Santos (2020), em sua dissertação sobre os Institutos Federais, mostra que o PEI, quando implementado com qualidade, permite que os processos de ensino e aprendizagem sejam adaptados às reais condições dos alunos. Ele defende que o PEI deve estar articulado com o projeto político-pedagógico da instituição, respeitando as diretrizes curriculares, mas garantindo a flexibilidade necessária para atender aos alunos público-alvo da educação especial. Isso exige que o PEI seja uma prática institucionalizada, legitimada e valorizada por toda a comunidade escolar.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) trazem um estudo comparativo entre diferentes países e mostram que, em contextos onde o PEI está legalmente assegurado e pedagogicamente fundamentado, há maior coerência entre políticas públicas e práticas escolares. Nos Estados Unidos, por exemplo, o PEI é exigido por lei e orienta todas as ações educativas voltadas aos alunos com deficiência. Essa institucionalização do plano garante que os direitos educacionais desses alunos sejam respeitados, servindo como exemplo para o avanço das políticas inclusivas no Brasil.

A concepção histórico-crítica ⁴da pedagogia, proposta por Saviani (2003), também oferece subsídios teóricos importantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para o autor, a educação deve promover a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, e não apenas adaptar conteúdo. Nesse sentido, o PEI deve garantir o acesso dos alunos com DI ao currículo pleno, assegurando-lhes a oportunidade de se

⁴ Segundo Saviani (2011; 2012), a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um método pedagógico que parte da prática social comum entre professor e aluno, passa pela problematização, instrumentalização e catarse, culminando em uma prática social alterada e qualificada. O foco reside no ensino dos conteúdos clássicos de forma crítica e contextualizada, permitindo ao aluno superar o senso comum e atingir a consciência filosófica, essencial para a compreensão e atuação na realidade social.

desenvolverem integralmente, com mediações que tornem os conteúdos acessíveis, sem reduzi-los ou fragmentá-los.

Santos e Lourenço (2021), apresentam um programa de treinamento com a escrita alternativa para um jovem com paralisia cerebral, ilustra como o PEI pode ser utilizado para incluir tecnologias assistivas e estratégias comunicativas específicas no cotidiano escolar. A pesquisa evidencia que o PEI deve contemplar também os recursos e suportes necessários para a expressão e a participação dos alunos, especialmente daqueles com questões motoras ou de linguagem. Isso amplia a função do plano, que passa a integrar aspectos pedagógicos, comunicacionais e tecnológicos.

Tannús-Valadão (2010) destaca, em sua análise das propostas oficiais de PEI em diferentes países, que a qualidade do PEI está diretamente relacionada ao nível de detalhamento das metas, à clareza dos objetivos pedagógicos e à definição dos responsáveis por cada ação. No contexto brasileiro, essa sistematização ainda é um desafio, pois muitas escolas tratam o PEI como um documento genérico ou burocrático. Por isso, é necessário avançar na elaboração de políticas públicas que incentivem a efetiva implementação do PEI nas escolas regulares.

Além das metas acadêmicas, o PEI deve contemplar ações que desenvolvam habilidades sociais e funcionais, considerando que alunos com DI necessitam de um currículo que contemple a formação para a vida. Isso inclui atividades que promovam a autonomia, a comunicação, a organização pessoal e a convivência. Glat e Pletsch (2013) ressaltam que o desenvolvimento dessas habilidades é tão importante quanto o domínio de conteúdos escolares, pois impacta diretamente na inclusão social e na qualidade de vida dos alunos.

Outro aspecto essencial é o envolvimento da família no processo de construção e acompanhamento do PEI. Conforme apontado por Amado e McBride (2001), as famílias possuem conhecimentos valiosos sobre seus filhos e devem ser reconhecidas como parceiras ativas no planejamento educacional. A escuta atenta às expectativas, às vivências e às contribuições das famílias fortalecem a relação escola-família e contribuem para um plano mais coerente com a realidade do estudante, promovendo uma educação mais afetiva e contextualizada.

Nessa perspectiva, o PEI deve ser constantemente avaliado e refeito conforme os avanços e as necessidades do estudante (Glat; Pletsch, 2013). O acompanhamento sistemático e a flexibilidade são princípios que garantem a eficácia do plano. A prática pedagógica, nesse sentido, deixa de ser uma ação linear e passa a ser um processo cíclico, fundamentado na observação, na reflexão e na reestruturação constante (Glat; Vianna; Redig, 2012). Essa

dinâmica reafirma o compromisso da escola com uma educação especial, que reconhece os sujeitos em sua singularidade e aposta em suas possibilidades de aprendizagem.

Diante das complexidades inerentes ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos com DI, a estruturação de um PEI torna-se o eixo indispensável para garantir o direito à aprendizagem. Nesse cenário, a atuação do professor regente assume protagonismo, pois ele é o articulador entre as especificidades neuro cognitivas do estudante e as exigências do currículo comum. Contudo, essa prática exige uma reflexão constante que transcende o senso comum, provocando questionamentos fundamentais sobre a operacionalização desse instrumento: Quais são as etapas seguidas pelos docentes para a elaboração do PEI, considerando o vácuo teórico e a natureza intuitiva das práticas observadas? Quais adaptações e diferenciações curriculares sob a ótica de Tannús-Valadão são efetivamente integradas aos planos para viabilizar a alfabetização e o letramento? Quais elementos do PEI, quando estruturados sob rigor técnico, revelam-se consistentes na promoção da autonomia e da apropriação do sistema de escrita por alunos com DI?

A partir das contribuições teóricas sistematizadas, depreende-se que o PEI (PEI) configura-se como uma tecnologia pedagógica imprescindível para a materialização do direito à aprendizagem de estudantes com DI, atuando como o eixo central da mediação nos processos de alfabetização e letramento. Conforme asseveram Tannús-Valadão e Mendes (2018), a efetividade desse instrumento transcende a mera formalidade administrativa, dependendo intrinsecamente de uma elaboração sistemática que contemple metas acadêmicas de curto, médio e longo prazo. A literatura especializada, corroborada por Glat e Pletsch (2013), enfatiza que o PEI deve ser operacionalizado sob a perspectiva do trabalho colaborativo envolvendo docentes, especialistas e a família, de modo a romper com a fragmentação dos apoios. Ademais, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2019), o PEI deve atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo do estudante, exigindo um ciclo de avaliação contínua e monitoramento rigoroso que permita o ajuste constante das estratégias de ensino em face das respostas cognitivas do aluno, garantindo que o planejamento seja, de fato, um guia vivo para a promoção da autonomia e do conhecimento científico.

Nesse contexto, observa-se que, embora o PEI seja amplamente reconhecido como estratégia para a inclusão escolar, sua operacionalização no cotidiano das escolas ainda apresenta fragilidades, muitas vezes marcada por práticas intuitivas e pouco sistematizadas. Tais lacunas justificam a relevância desta pesquisa, que tem como objetivo compreender como

se constituem a concepção, a elaboração, a implementação e o monitoramento do PEI para alunos com DI, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras regentes.

3. MÉTODO

3.1 Delineamento

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva, cujo objetivo central é descrever, compreender e interpretar os comportamentos de um indivíduo em seu ambiente natural. De acordo com Cozby (2006), esse tipo de pesquisa busca observar e registrar o comportamento tal como ocorre espontaneamente, sem intervenção do pesquisador, com a finalidade de classificá-lo segundo critérios previamente definidos. Essa abordagem permite uma análise mais próxima da realidade vivenciada pelo sujeito, favorecendo a identificação de padrões e aspectos relevantes do fenômeno estudado.

Além disso, o estudo adota uma abordagem qualitativa, que se destaca por seu potencial em explicar fenômenos sociais complexos por meio da análise das experiências vividas por indivíduos ou grupos. A pesquisa qualitativa envolve a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas, relações e contextos; tendo o ambiente como sua fonte principal e o pesquisador com o intuito de ser um instrumento (Lüdke e André, 1986). Para isso, utiliza-se da coleta e análise de dados como entrevistas, observações, registros documentais e outros instrumentos que permitam o contato direto com os sujeitos da pesquisa e com o ambiente no qual estão inseridos. Segundo Gibbs (2009), as pesquisas qualitativas apresentam características específicas, como a possibilidade de acessar experiências subjetivas e compreender o contexto no qual determinado problema está inserido. Essa abordagem não busca reproduções estatísticas, mas sim uma compreensão profunda da realidade investigada, colocando em foco a perspectiva dos participantes e a profundidade do ambiente social. Dessa forma, a pesquisa propõe-se a analisar os fenômenos educacionais com base na interação entre os sujeitos e na interpretação dos dados coletados ao longo do processo investigativo.

3.2 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes éticas para pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Após análise, o projeto foi aprovado sob o parecer consubstanciado de número CAAE: 72774917.0.0000.5504.

Todos os participantes envolvidos na pesquisa receberam previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo apresentado no Apêndice I. Esse documento foi entregue e explicado individualmente, assegurando que cada participante tivesse

plena compreensão dos objetivos do estudo, das atividades previstas, dos riscos e benefícios envolvidos, bem como de seus direitos enquanto colaborador voluntário da pesquisa.

A participação foi voluntária, e os participantes tiveram total autonomia para decidir se desejariam ou não integrar o estudo, com a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo algum. Além disso, foi garantido o sigilo absoluto da identidade dos envolvidos, respeitando os princípios éticos da confidencialidade, privacidade e proteção dos dados pessoais, assegurando, assim, o respeito à dignidade e à integridade dos participantes ao longo de todo o processo de pesquisa.

Após o aceite, foi realizado o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que formaliza a anuência da participante e assegura que ela compreendeu as condições da pesquisa. Esse procedimento seguiu as orientações éticas previstas nas diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais.

3.3 Procedimentos para a seleção do local

A pesquisadora iniciou o processo de campo estabelecendo contato com a responsável por uma escola privada localizada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, com o intuito de solicitar autorização para a realização da pesquisa. O estudo tinha como foco turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tivessem alunos com DI regularmente matriculados, mais especificamente entre o 1º e o 2º ano. A proposta foi apresentada à direção da escola, que, após análise, consentiu com a realização da pesquisa na instituição.

Com a autorização concedida, a pesquisadora estabeleceu contato com a equipe docente da escola, com o objetivo de apresentar os objetivos da pesquisa, explicar os procedimentos metodológicos e obter informações necessárias para o mapeamento das turmas. Esse levantamento teve como base os dados fornecidos pela própria escola, os quais indicavam em quais salas de aula havia alunos com DI matriculados nos anos iniciais.

Após a identificação dessas turmas, foi realizada uma análise sobre a permanência dos alunos com DI, considerando sua frequência e continuidade nas aulas. A partir dessas informações, foi possível definir com maior precisão as turmas elegíveis para participação na pesquisa. Em seguida, foi feita uma visita presencial à escola selecionada, ocasião em que a pesquisadora apresentou formalmente o projeto à equipe gestora, reforçando os objetivos do

estudo, os aspectos éticos envolvidos e os benefícios potenciais da pesquisa para a prática pedagógica.

3.4 Participantes

Participaram desta pesquisa três professoras do Ensino Fundamental I, que atuam nos anos iniciais em uma escola da rede particular de ensino. A primeira participante, identificada com o nome fictício de Helena, é professora regente de uma turma do 1º ano. Sua sala conta com 24 alunos no total, dos quais três são alunos com diagnóstico de DI. A professora apresenta experiência no trabalho com turmas inclusivas e demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa por meio do relato de suas práticas pedagógicas.

As outras duas participantes atuam no 2º ano do Ensino Fundamental I. A professora Fátima (nome fictício) é responsável por uma turma com 16 alunos, entre os quais dois são identificados como público-alvo da Educação Especial, com diagnóstico de DI. Já a professora Bianca (nome fictício) leciona para uma turma composta por 12 alunos, sendo três deles com DI. Ambas relataram vivências distintas em sala de aula, que contribuíram para a diversidade de perspectivas analisadas na pesquisa.

A seleção dessas participantes levou em consideração critérios como a presença de alunos com DI nas turmas, a disponibilidade das professoras para participar da pesquisa e a autorização prévia da direção da escola. A inclusão de diferentes turmas e realidades permitiu um olhar mais abrangente sobre as práticas pedagógicas adotadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I no contexto da inclusão escolar. O quadro 1 aponta as caracterizações das participantes:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Nome (fictício)	Idade	Formação inicial	Tempo de atuação na Escola	Tempo de experiência com alunos com DI	Formação continuada
Bianca	29 anos	Licenciatura em Pedagogia	8 anos	8 anos	Pós-graduação em Psicopedagogia (em andamento)
Fátima	42 anos	Licenciatura em Pedagogia	16 anos	16 anos	Participa exclusivamente das formações ofertadas pela escola
Helena	44 anos	Licenciatura em Pedagogia	23 anos	23 anos	Pós-graduação em Psicopedagogia (em andamento)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.5 Caracterização da Unidade Escolar

A escola atende alunos desde a Educação Infantil (maternal) até o 3º ano do Ensino Médio, nos períodos da manhã e da tarde. Além das aulas regulares, são oferecidas diversas atividades extracurriculares no contraturno e também no período noturno, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Entre essas atividades destacam-se: Jazz, Iniciação Esportiva, Teatro, Street Dance, Futsal, Vôlei, Basquete, Handebol, Empreendedorismo, Conhecimentos Básicos de Informática e Clube de Ciências. Vale destacar que, do total de alunos matriculados, 40 alunos eram identificados como público-alvo da Educação Especial.

A escola funciona em três turnos matutino, vespertino e noturno e apresenta uma boa estrutura física, com salas de aula amplas e bem ventiladas, proporcionando um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem. O corpo docente é composto por professores polivalentes para as turmas dos anos iniciais, além de especialistas para as disciplinas específicas: professores de Educação Física, professores do Inglês Regular, professores do Programa Internacional, professoras de Artes, professora de Expressão Corporal, professor de Espanhol, duas professoras de Educação Especial e uma monitora responsável pelo laboratório de informática.

A equipe gestora da instituição é formada por duas gestoras escolares, uma diretora pedagógica e coordenadores pedagógicos, que atuam de maneira integrada na organização do trabalho pedagógico e na condução das ações administrativas, sempre com foco na qualidade da educação oferecida.

A instituição de ensino pesquisada, por inserir-se no setor privado, apresenta uma

estrutura que busca alinhar a excelência acadêmica à valorização da diversidade, posicionando a inclusão não apenas como um dever legal, mas como um pilar de sua identidade pedagógica. Esta valorização manifesta-se, primordialmente, no investimento em recursos humanos e materiais que visam mitigar as barreiras de aprendizagem enfrentadas por alunos com DI. Segundo Mendes (2006), a inclusão efetiva em escolas particulares muitas vezes beneficia-se de uma maior agilidade administrativa para a contratação de mediadores e para a aquisição de tecnologias assistivas, elementos que são fundamentais para o suporte à alfabetização.

A escola valoriza a inclusão ao promover um ambiente de formação continuada, buscando instrumentalizar o professor regente para além do saber intuitivo. No entanto, conforme observado nesta pesquisa, existe uma tensão entre a infraestrutura disponível e o "vácuo teórico" na operacionalização de instrumentos específicos, como o PEI. A valorização institucional manifesta-se na intenção de oferecer um ensino personalizado, o que dialoga com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), onde a escola procura diversificar as formas de representação do conteúdo para atingir todos os estudantes, independentemente de suas condições neurocognitivas.

Outro ponto de valorização reside na interlocução com a família e com equipes multidisciplinares externas. A escola particular, ao dispor de espaços de coordenação pedagógica mais flexíveis, facilita o que Amado e McBride (2001) denominam de "Planejamento Centrado na Pessoa". A valorização da inclusão aqui é percebida na tentativa de acolher as expectativas familiares, embora, como revelado nos relatos das professoras, essa parceria ainda careça de um alinhamento técnico mais profundo sobre os limites e as possibilidades do aluno com DI no processo de alfabetização.

3.5 Instrumentos para Coleta dos Dados

(1) Roteiro de entrevista semiestruturada para professor

O roteiro de entrevista (Apêndice II), destinado aos professores participantes da pesquisa, foi elaborado pela pesquisadora e contendo um total de 27 questões abertas. As perguntas estão organizadas em nove tópicos temáticos, sendo três questões para cada um deles. A estrutura do roteiro foi pensada de forma a possibilitar uma abordagem ampla e aprofundada sobre as experiências e percepções dos professores em relação ao PEI e à prática pedagógica voltada aos alunos com DI.

O primeiro tópico, “Dados Demográficos e Experiência Profissional”, tem como objetivo caracterizar os participantes e conhecer sua trajetória na docência. Em seguida, o segundo tópico aborda o “PEI”, buscando compreender como os professores elaboram, utilizam e adaptam esse documento em sua prática. O terceiro tema, “Estratégias Pedagógicas”, trata dos métodos e abordagens utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

No quarto tópico, “Recursos e Ferramentas de Acessibilidade”, investigam-se os materiais, tecnologias e apoios utilizados para promover a inclusão dos alunos. Já o quinto tema, “Implementação e Monitoramento do PEI”, discute como o planejamento é colocado em prática e acompanhado ao longo do tempo. O sexto tópico, “Mudanças e Permanências no PEI”, analisa as modificações e aspectos que permanecem constantes no decorrer da aplicação do plano.

O sétimo tópico, “Suporte e Colaboração”, explora o apoio institucional e o trabalho em equipe entre os profissionais da escola. O oitavo, “Resultados e Impacto”, busca identificar os efeitos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Por fim, o nono tópico, “Reflexão e Sugestões”, convida os professores a compartilharem suas avaliações críticas e possíveis propostas de melhoria.

Esse roteiro de entrevista tem como principal finalidade compreender, por meio da escuta dos professores, como se dá o processo de planejamento, implementação e avaliação do PEI, bem como os desafios e potencialidades vivenciadas no contexto da educação especial.

(2) Ficha de caracterização do professor

A ficha de caracterização do professor, apresentada no Apêndice III, tem como objetivo principal traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa, a fim de subsidiar a análise dos dados coletados nas etapas posteriores do estudo. Esse instrumento visa reunir informações relevantes sobre aspectos pessoais, profissionais e pedagógicos dos professores, contribuindo para uma compreensão mais ampla do contexto no qual estão inseridos e de suas experiências com o ensino de alunos público-alvo da Educação Especial.

A ficha foi organizada com um total de 19 questões, sendo 18 de múltipla escolha e uma questão aberta, possibilitando tanto a padronização de dados quanto a obtenção de respostas mais descritivas e subjetivas. As perguntas estão distribuídas em cinco tópicos temáticos: Dados Pessoais e Profissionais, que abrangem informações como idade, gênero, tempo de atuação na docência e nível de ensino em que atua; Dados da Prática Pedagógica, que investigam a experiência com turmas inclusivas e o número de alunos com deficiência atendidos; Formação e Capacitação, voltado à formação inicial, continuada e participação em cursos ou eventos

relacionados à Educação Especial; Práticas de Ensino, que busca identificar estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar; e, por fim, Colaboração e Suporte, que trata do trabalho em equipe, apoio institucional e recursos disponíveis para atuação com alunos com deficiência.

A elaboração da ficha foi elaborada pela pesquisadora, e sua aplicação foi realizada por meio da plataforma Google Forms. Essa ferramenta foi escolhida por sua praticidade, acessibilidade e eficiência na organização e análise preliminar dos dados, permitindo que os participantes respondam ao formulário de maneira remota, no momento mais conveniente, garantindo maior adesão e qualidade nas respostas obtidas.

(3) Roteiro de avaliação dos componentes básicos do PEI

O roteiro apresentado no Apêndice IV foi composto pelos componentes básicos que estruturam o PEI. Seu principal objetivo foi auxiliar na organização e no detalhamento dos elementos essenciais que compõem esse documento, garantindo que todos os aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI sejam devidamente considerados, planejados e registrados.

A proposta do roteiro foi oferecer um instrumento de apoio sistemático que permita ao professor refletir sobre as necessidades específicas de cada aluno, identificar os recursos e estratégias pedagógicas mais adequados, bem como estabelecer metas educacionais realistas e possíveis de serem acompanhadas ao longo do tempo. Ao estruturar os componentes do PEI de forma clara e detalhada, busca-se favorecer uma prática pedagógica mais intencional, planejada e alinhada às diretrizes da educação especial.

Esse roteiro foi aplicado por meio de um formulário digital, criado utilizando a ferramenta Google Forms, o que possibilita maior praticidade no preenchimento e no registro das informações. O formulário é composto por 33 itens discursivos, cuidadosamente elaborados pela pesquisadora com base na literatura da área e nos objetivos do estudo. As questões abertas permitiram aos participantes descreverem com mais profundidade suas ações, percepções e experiências relacionadas à construção e implementação do PEI, promovendo uma coleta de dados qualitativa e rica em detalhes.

3.5.1 Equipamentos

Durante os encontros presenciais realizados no decorrer desta pesquisa, foram utilizados dois principais equipamentos para a coleta e registro dos dados: um gravador de áudio e um

notebook. O gravador de áudio foi empregado para registrar as entrevistas, depoimentos e discussões, garantindo que as falas dos participantes sejam capturadas com clareza e precisão. Esse equipamento é essencial para a posterior transcrição e análise das informações coletadas, permitindo que a pesquisadora tenha acesso a um material fiel às expressões e ideias dos participantes.

O notebook foi utilizado para a organização dos dados, para o processamento das informações obtidas e para a análise qualitativa das entrevistas e outras observações realizadas durante os encontros. A ferramenta também permitiu que a pesquisadora armazene e organize os registros digitais, facilitando a revisão e a interpretação dos dados. Ambos os equipamentos são fundamentais para assegurar a qualidade da coleta de dados e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

3.6 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, a pesquisadora retomou o contato com as escolas participantes, com o objetivo de iniciar o processo de recrutamento dos sujeitos da pesquisa. Nessa etapa, foi feita a identificação dos professores que se enquadram nos critérios previamente definidos, ou seja, professores que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e que tenham, em suas turmas, alunos com diagnóstico de DI.

Os participantes receberam informações sobre os objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa. Após os esclarecimentos, será solicitado que leiam, preencham e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando sua concordância com a participação. Esse termo será entregue individualmente aos professores das salas regulares e deverá ser devolvido assinado como condição para inclusão no estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário digital estruturado na plataforma Google Forms. Para assegurar o rigor ético e o anonimato dos participantes, o formulário foi configurado para a não coleta de endereços de e-mail e de protocolos de Internet (IP), garantindo que o registro das respostas ocorra de forma desvinculada de qualquer dado de identificação eletrônica direta.

Antes do acesso às questões da pesquisa, os participantes foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato impresso. O documento detalha os objetivos do estudo, os riscos e benefícios, bem como a garantia de liberdade para interromper

a participação a qualquer momento sem qualquer ônus. A concordância com o termo foi a condição mandatória para o prosseguimento.

No que tange ao sigilo das informações, os dados coletados foram armazenados em ambiente virtual protegido por senha de acesso exclusivo da pesquisadora. Na análise e exposição dos resultados, os sujeitos foram identificados por meio de nomes diferentes e nada relacionado aos nomes oficiais, impedindo a identificação direta ou indireta. O tratamento dos dados pautou pela agregação de informações, focando nas convergências e divergências teóricas e práticas sobre o PEI, em estrita observância às diretrizes de ética em pesquisa com seres humanos.

A coleta de dados foi iniciada apenas após a aprovação ética formal do projeto. Esse processo ocorreu em etapas distintas e complementares, visando à obtenção de dados consistentes e alinhados aos objetivos do estudo. As etapas da coleta de dados foram: (1) aplicação de uma entrevista semiestruturada com os docentes participantes; (2) preenchimento da Ficha de Caracterização do Docente, contendo dados pessoais, profissionais e pedagógicos; e (3) utilização do Roteiro dos Componentes Básicos do PEI, com questões discursivas elaboradas para aprofundar a análise da prática pedagógica voltada aos alunos com DI. No quadro 2, estão os procedimentos de coleta de dados do estudo.

Quadro 2 – Etapas dos procedimentos de coleta e análise de dados do estudo

Etapa	Procedimento	Descrição
1. Seleção dos participantes	Contato e levantamento junto à equipe escolar	Identificação de três professoras regentes que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I com alunos com DI e que consentiram voluntariamente em participar da pesquisa.
2. Instrumento (1)	Ficha de caracterização da professora	Levantamento de informações profissionais e pedagógicas das participantes, incluindo formação inicial, formação continuada, tempo de experiência docente e atuação com alunos com DI.
3. Instrumento (2)	Entrevista semiestruturada	Aplicação de roteiro com questões abertas sobre práticas pedagógicas, identificação de habilidades, adaptações curriculares e uso do PEI com alunos com DI.
4. Instrumento (3)	Análise documental do PEI	Coleta dos Planejamentos Educacionais Individualizados elaborados pelas professoras e análise de seus componentes estruturais e pedagógicos.
5. Registro e organização dos dados	Gravação e transcrição das entrevistas	As entrevistas foram registradas, mediante autorização das participantes, e transcritas integralmente para posterior análise qualitativa.
6. Análise de dados	Análise de conteúdo (Bardin, 2011)	Codificação das entrevistas e dos documentos em categorias temáticas, tais como: identificação de habilidades e necessidades, elaboração do PEI, implementação e monitoramento das ações pedagógicas. implementação e monitoramento em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do estudo.

3.7 Procedimentos de Análise de Dados

Para a entrevista semiestruturada, os dados foram transcritos detalhadamente, permitindo a obtenção de um texto completo e preciso das conversas. Em seguida, as transcrições são lidas várias vezes para familiarização com os dados, sendo feitas anotações e marcações de trechos relevantes. Para GIL (1999), a entrevista é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A categorização é então realizada, desenvolvendo-se um sistema que identifica categorias ou temas emergentes. Categorias semelhantes são agrupadas em temas mais amplos, que são refinados conforme necessário. A análise temática é realizada para identificar padrões e relação entre os temas, descrevendo e interpretando cada um, destacando as percepções e experiências dos entrevistados.

Na análise da ficha de caracterização do docente, foram cuidadosamente examinadas as informações coletadas sobre a professora, suas qualificações, experiências e práticas pedagógicas, sendo elas: dados pessoais, profissionais e a formação acadêmica.

O roteiro dos componentes básicos do PEI (Pletsch; Glat 2013), foi analisado a partir de uma abordagem estruturada para entender e avaliar como o professor de sala regular planeja e implementa estratégias educacionais personalizadas para alunos com DI.

Na etapa de entrevistas semiestruturadas, os dados são primeiramente transcritos detalhadamente para obter um registro completo e preciso das conversas. As transcrições são lidas várias vezes, permitindo que o analista se familiarize com os dados, fazendo anotações e marcando trechos relevantes. Em seguida, é realizada a codificação dos dados, onde um sistema de codificação é desenvolvido para identificar categorias ou temas emergentes (Bardin, 2011). Ferramenta de *software*, como *Atlas.ti*, foi utilizada para auxiliar neste processo. Após a codificação, os códigos semelhantes são agrupados em temas mais amplos, que são refinados conforme necessário.

As entrevistas e o PEI foram examinados por meio da análise de conteúdo temática, conforme Franco (2012), inicialmente, realizou-se a transcrição integral das entrevistas gravadas, seguida de uma leitura flutuante para a familiarização com o material e identificação de temas recorrentes. Em seguida, foi definida as unidades de registro, considerando-se como tais trechos, frases ou expressões que abordaram aspectos relacionados à identificação de habilidades e necessidades dos alunos com DI, à elaboração do PEI e à implementação e monitoramento das ações propostas. Os trechos relevantes foram codificados e organizados segundo códigos correspondentes às categorias pré-definidas (Quadro 3), permitindo também

o surgimento de subcategorias emergentes. Posteriormente, os dados foram agrupados nas três categorias analíticas centrais, associando a cada uma delas trechos representativos, e passou-se à revisão das categorias para assegurar a coerência interna da classificação. Por fim, realizou-se a análise interpretativa, articulando os achados empíricos com referenciais teóricos sobre a Educação Especial, PEI e alfabetização de alunos com DI, com o intuito de evidenciar convergências, divergências e lacunas em relação à literatura. No Quadro 3, estão descritas as categorias e as subcategorias do estudo.

Quadro 3 – Categorias de análise dos dados coletados

Categorias	Subcategorias
1. Identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI no processo de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades cognitivas identificadas pelas professoras - Potencialidades observadas nas atividades escolares - Estratégias utilizadas para mapeamento das habilidades - Barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem (cognitivas, comportamentais, institucionais)
2. PEI: concepção e elaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do PEI: critérios, estrutura e objetivos - Participação dos profissionais e da família - Adaptações curriculares propostas - Formação e conhecimento dos professores sobre o PEI
3. Implementação e monitoramento do PEI na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do PEI com o planejamento cotidiano- Estratégias pedagógicas utilizadas com base no PEI - Acompanhamento dos avanços dos alunos - Dificuldades enfrentadas na aplicação e revisão do PEI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos no presente estudo, seguidos das respectivas análises e discussões, à luz do referencial teórico que fundamenta o estudo. A organização das categorias de análise foi realizada com base nos principais eixos temáticos

Os dados foram organizados em três eixos, a saber: (1) Identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI, contemplando as dificuldades cognitivas apontadas pelas professoras, as potencialidades evidenciadas nas atividades escolares e as estratégias docentes utilizadas para o mapeamento dessas habilidades no processo de alfabetização. (2) PEI: concepção e processos de elaboração dos professores (Critérios, estrutura e objetivos do PEI; Adaptações curriculares propostas; Formação docente e conhecimento sobre o PEI. (3) Implementação e monitoramento do PEI na sala de aula (Integração do PEI ao planejamento pedagógico cotidiano); Estratégias pedagógicas orientadas pelo PEI; Acompanhamento e registro dos avanços dos alunos; Dificuldades na aplicação, revisão e continuidade do PEI.

4.1 Identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI: mapeamento no processo de alfabetização no contexto da sala de aula

O Quadro 4 apresenta os relatos das professoras participantes em relação à identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI.

Quadro 4 -Identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Dificuldades cognitivas identificadas	"Percebo que ela fica muito frustrada nas atividades que exigem coordenação motora fina, como o recorte. Preciso estar sempre por perto para dar atenção individualizada, senão há risco de crises. Ela tem dificuldade para lidar com esses momentos de frustração e, sem apoio visual ou atividades mais lúdicas, não compreende bem instruções mais complexas." (Prof. ^a Fátima) "Minhas alunas não falam e têm baixa produção escrita. Muitas vezes não querem pegar no lápis, demonstrando resistência motora e falta de foco. A vocalização constante dificulta a permanência delas na sala de aula. Além disso, percebo que a resposta ao PEI não é satisfatória, pois as expectativas da família estão muito acima da realidade." (Prof. ^a Helena) "Ela tem dificuldade em manter o foco e a atenção por mais tempo. Precisa aprender de forma mais concreta e visual. Quando os conteúdos são muito abstratos, como matemática ou geografia sem apoio visual, ela não consegue generalizar. Seu ritmo de aprendizagem é mais lento e exige muita repetição e reforço constante." (Prof. ^a Bianca)
Potencialidades observadas nas	"Percebo que o envolvimento da aluna aumenta significativamente quando mediamos o ensino com jogos digitais e recursos

<p>atividades escolares</p>	<p>tecnológicos; a tecnologia é uma grande aliada no despertar da curiosidade dela. Ela também demonstra muita habilidade em propostas práticas e táteis, como colagens e a construção coletiva de cartazes. Além disso, ela tem uma excelente resposta ao manipular objetos concretos como o uso da balança para compreender medidas e mostra uma atenção muito mais sustentada quando exploramos livros e histórias que se conectam diretamente com seus temas de interesse pessoal." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Minha prática é pautada na adaptação constante para que as atividades façam sentido ao nível de desenvolvimento de cada estudante. No momento, foco no fortalecimento do reconhecimento do nome e das vogais, que são as bases da alfabetização. Embora o conteúdo pedagógico esteja presente, priorizo o trabalho com os objetivos comportamentais, pois entendo que a organização da conduta e a estabilização emocional são as potencialidades que precisamos consolidar primeiro para que o aprendizado acadêmico flua com mais segurança." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Eu busco planejar atividades que alcancem os alunos por diferentes canais, utilizando múltiplos formatos como o visual, o auditivo e o sensorial. Minha estratégia é manter a unidade da turma: apresento uma proposta para todos, mas ofereço variações e suportes diferenciados que respeitem a necessidade singular de cada um. Além disso, utilizo a avaliação contínua como uma ferramenta de escuta; observo o que funciona e vou ajustando meus métodos em tempo real, garantindo que a potencialidade do aluno seja sempre o guia do meu fazer pedagógico." (Prof.^a Bianca)</p>
<p>Estratégias utilizadas para mapeamento das habilidades</p>	<p>"Uso bastante tecnologia, como joguinhos e vídeos, além de atividades lúdicas. Faço intervenções individuais e tenho cuidado para evitar frustrações. Conto com o apoio da equipe da sala, invisto na construção de vínculo e utilizo livros e recursos visuais para apoiar a aprendizagem." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Ofereço apoio individualizado, com atividades adaptadas ao que a criança consegue realizar. Também faço adaptações de conteúdo de acordo com a capacidade de cada aluno." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Aplico estratégias multissensoriais para toda a turma auditivas, visuais e sensoriais. Dou suporte individual e faço o planejamento com base nas observações sobre o comportamento e a aprendizagem dos alunos." (Prof.^a Bianca)</p>

<p>Barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem (cognitivas, comportamentais, institucionais)</p>	<p>"Sinto que não tenho formação adequada para a inclusão, mas o tempo de experiência ajuda a compensar um pouco. Ainda assim, vejo muita necessidade de receber apoio institucional." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Falta tempo em sala de aula e tenho dificuldade de planejar diante da demanda geral da turma. Também não tive formação específica para lidar com essas situações." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Minha formação inicial foi voltada para alunos típicos e não tive formação continuada específica. As turmas são grandes, o tempo para planejamento é reduzido e percebo que precisamos de mais parcerias com universidades e famílias." (Prof.^a Bianca)</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos das professoras evidenciam que a identificação das habilidades e necessidades dos alunos com DI ocorre a partir da observação cotidiana, da experiência prática e de estratégias pedagógicas intuitivas, fortemente mediadas por recursos concretos, visuais e tecnológicos. As dificuldades apontadas concentram-se, sobretudo, nos aspectos atencionais, na abstração dos conteúdos e na regulação comportamental, enquanto as potencialidades emergem quando o ensino é mediado por propostas lúdicas, multissensoriais e contextualizadas. Observa-se, contudo, que o mapeamento dessas habilidades ainda se dá de forma pouco sistematizada, revelando limites relacionados à formação docente, ao tempo de planejamento e ao apoio institucional. Esses achados reforçam a necessidade de instrumentos pedagógicos mais estruturados, como o PEI, que possam organizar intencionalmente as observações, orientar as intervenções e potencializar as práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem dos alunos com DI.

A análise dos relatos evidencia que a identificação de habilidades das alunas pelas professoras Helena, Fátima e Bianca ainda está fortemente ancorada em uma perspectiva de déficit. Embora a OMS (2003) e a CIF preconizem uma avaliação baseada na funcionalidade e na participação, os dados mostram um foco em limitações motoras e na "vocalização constante" como barreiras intransponíveis. Como adverte Carvalho (2008), o foco excessivo no processamento do código linguístico pode comprometer a visão da capacidade do aluno de agir no mundo, resultando no que Glat e Pletsch (2010) definem como uma escolarização que prioriza a socialização em detrimento do conhecimento acadêmico. Sob a ótica de Vygotsky (2019), o foco excessivo no impedimento primário (biológico) acaba por obscurecer as

possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da compensação social e da mediação simbólica

A análise dos relatos descritos no Quadro 4 demonstram um esforço das professoras regentes em observar as particularidades de seus alunos, contudo, essa observação frequentemente ancora-se em uma perspectiva fenomenológica do "déficit", na qual as dificuldades motoras e cognitivas são as primeiras características a serem elencadas. Conforme postula Mendes (2006), a inclusão escolar brasileira ainda enfrenta o desafio de transitar de um modelo médico-clínico de diagnóstico para um modelo pedagógico-funcional, onde a identificação de necessidades deveria servir como base para a eliminação de barreiras e não apenas para a constatação de limitações biológicas do sujeito.

No relato da Prof.^a Fátima, a identificação da "frustração na coordenação motora fina" e a necessidade de "atenção individualizada" sugerem que as demandas de comportamento adaptativo são percebidas como obstáculos ao fluxo da aula comum. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2019), o foco excessivo no impedimento primário (a deficiência em si) pode obscurecer as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da compensação social. A crítica que se estabelece aqui reside no fato de que, ao identificar a frustração como uma barreira intransponível, a docente pode, inadvertidamente, reduzir as metas acadêmicas em favor de uma regulação emocional que, embora necessária, não deveria ocorrer de forma isolada do processo de apropriação do conhecimento científico.

A fala da Prof.^a Helena, ao descrever alunas que "não falam e têm baixa produção escrita", evidencia a tensão entre a norma de desenvolvimento esperada para o ciclo de alfabetização e a singularidade da DI. A resistência ao uso do lápis, interpretada pela docente como "falta de foco", pode ser lida, à luz de Pletsch e Glat (2012), como um sintoma da ausência de suportes técnicos adequados ou de uma avaliação que considere as habilidades de base. Quando a professora identifica a necessidade apenas como uma "falta de produção", há um risco iminente de se desconsiderar as formas alternativas de comunicação e registro, fundamentais para alunos com DI. A lacuna teórico-metodológica manifesta-se, portanto, na dificuldade em transformar a observação do "não fazer" em uma estratégia de mediação simbólica diferenciada.

Ao analisar o relato da Prof.^a Bianca, percebe-se uma identificação voltada para os processos cognitivos de atenção e memória, destacando a dificuldade de "generalização" em conteúdos abstratos. Esta observação é corroborada pela literatura de Tannús-Valadão e

Mendes (2018), que aponta a abstração como uma das barreiras no ensino da DI. Entretanto, a solução sugerida a repetição e o reforço constante indica uma compreensão de aprendizagem que pode limitar o potencial criativo do estudante. A análise crítica demanda questionar se essa "repetição" promove a apropriação do conceito ou se apenas conduz ao treinamento mecânico, distanciando o aluno do letramento enquanto prática social defendido por Soares (2015).

No que tange às potencialidades emergentes, a Prof.^a Fátima identifica o interesse por tecnologias e recursos táteis como janelas de oportunidade pedagógica. Esta percepção dialoga com o conceito de Vygotsky (2019) sobre os caminhos alternativos de desenvolvimento. No entanto, é necessário analisar se o uso de tecnologias e colagens está sendo empregado com intencionalidade pedagógica voltada para o currículo comum. A literatura de Glat e Pletsch (2013) adverte que atividades puramente manuais ou recreativas, sem vínculo com as metas de alfabetização, podem configurar uma "exclusão interna", onde o aluno está presente fisicamente, mas desengajado do desafio cognitivo proposto aos seus pares típicos.

A análise dos dados revela que a prática pedagógica, em muitos casos, ainda é pautada por uma "pedagogia do diagnóstico", na qual o laudo clínico sobrepõe-se às potencialidades do aluno. Ao fundamentar suas ações na crença de que o comprometimento cognitivo impede a compreensão da diferenciação curricular, as docentes incorrem no que Vygotsky (1997) caracteriza como uma visão puramente biológica da deficiência. Para o autor, o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas interações sociais; logo, ao oferecer atividades esvaziadas de sentido (como o desenho livre sem propósito), a escola nega ao aluno o acesso às Funções Psicológicas Superiores. Essa postura ignora a capacidade de autopercepção do estudante, que, enquanto sujeito histórico, percebe a exclusão simbólica ao ser privado de desafios cognitivos reais oferecidos ao restante da turma.

A Prof.^a Helena ressalta que o foco inicial de seu planejamento é o "fortalecimento do nome e das vogais", priorizando o comportamento em detrimento do acadêmico. Esta hierarquização revela uma concepção docente de que a estabilização emocional e a organização da conduta são pré-requisitos para a aprendizagem. Contudo, conforme a Perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos dialéticos e simultâneos. Ao postergar o acesso a conteúdos curriculares que envolvem o processo da alfabetização, a escola pode estar subestimando a capacidade intelectual do aluno com atividades infantis como, por exemplo, tarefas de coordenação motora descontextualizadas, exercícios de cobrir pontilhados sem função social ou atividades de pintura e colagem puramente recreativas que não desafiam o estudante em suas funções psicológicas superiores, perpetuando o que Dantas (2019)

identifica como práticas pedagógicas infantilizadoras que limitam a autonomia da pessoa com DI.

A estratégia da Prof.^a Bianca de utilizar múltiplos formatos (visual, auditivo e sensorial) para alcançar a turma sinaliza uma aproximação com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esta é uma potencialidade metodológica significativa, conforme discutido por Tannús-Valadão (2010), pois minimiza a necessidade de adaptações segregadas. Todavia, a identificação das necessidades singulares no contexto do DUA exige um monitoramento rigoroso que a docente admite ser dificultado pela falta de tempo. A análise crítica aponta que, sem o domínio técnico da diferenciação curricular, a tentativa de "alcançar a todos" pode resultar em uma superficialidade que não atende às especificidades da alfabetização na DI.

As estratégias docentes para o mapeamento de habilidades — como o uso de intervenções individuais e o suporte da equipe de sala — demonstram que a identificação é um processo que ocorre de forma reativa no "fazer" pedagógico. Nota-se a ausência de menção a protocolos de avaliação funcional ou inventários pedagógicos estruturados, como os propostos por Mendes (2006). Esta carência de instrumentos científicos para o mapeamento caracteriza a lacuna teórico-metodológica: a identificação fica à mercê da intuição. Sem dados objetivos sobre as habilidades de base do aluno, a elaboração do PEI torna-se um exercício de suposições, o que compromete a eficácia das intervenções acadêmicas.

As barreiras formativas relatadas pelas professoras constituem o pano de fundo que condiciona a identificação das necessidades. A Prof.^a Fátima reconhece que o "tempo de experiência" tenta suprir a falta de formação específica, mas essa é uma solução insuficiente. De acordo com Libâneo (2004), a prática docente sem a teoria correspondente pode levar à cristalização de ações repetitivas que não respondem às novas demandas neurocognitivas. A crítica recai sobre a instituição que, mesmo em um contexto privado, delega à subjetividade da professora a responsabilidade técnica pela inclusão, sem oferecer o suporte de consultoria colaborativa necessário.

A Prof.^a Helena aponta a "falta de tempo em sala" e a dificuldade de planejar diante da demanda geral da turma como barreiras institucionais reais para uma identificação precisa. Este cenário expõe a precarização do trabalho docente, que Pérez Gómez (2000) descreve como uma barreira à cultura de colaboração. Quando a professora se vê sobrecarregada, a identificação das necessidades do aluno com DI tende a ser resumida aos comportamentos que demandam

mais manejo, negligenciando as potencialidades latentes que exigiriam um olhar tecnicamente orientado e tempo de planejamento diferenciado para serem descobertas.

A elaboração extemporânea do PEI ao final do trimestre desfigura sua função primordial de mediação pedagógica. Segundo Glat e Pletsch (2013), o PEI deve ser um roteiro dinâmico que norteia a escolarização, estabelecendo metas baseadas no que o aluno já domina e naquilo que ele pode vir a realizar com ajuda — a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Quando a prática é guiada pela intuição em vez de um planejamento estruturado, ocorre o que se pode chamar de invisibilidade pedagógica: sem estratégias e objetivos definidos, não há ensino intencional. A ausência desse registro prospectivo impede que a intervenção seja contínua, transformando o PEI em um mero documento burocrático de prestação de contas, e não em uma ferramenta de emancipação do aluno.

A menção da Prof.^a Bianca à sua formação inicial voltada apenas para "alunos típicos" corrobora a tese de Glat e Blanco (2007) de que a formação docente ainda é fragmentada. Essa barreira formativa gera uma insegurança que impacta a identificação das habilidades: o professor tende a olhar para o aluno com DI comparando-o constantemente com o desenvolvimento normativo. Sob a luz de Soares (2015), essa comparação é prejudicial na alfabetização, pois ignora que o letramento pode ocorrer por vias não convencionais, exigindo que o professor identifique sinais de aprendizagem que fogem ao padrão esperado para a idade cronológica.

A análise das falas revela ainda que a "vocalização constante" e a "falta de foco" são lidas primariamente como barreiras comportamentais, mas raramente são interpretadas como formas de expressão comunicativa. A lacuna teórica manifesta-se na incapacidade de decodificar o comportamento do aluno com DI sob o prisma da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Se a professora não detém o referencial de que todo comportamento possui uma função, ela identificará apenas o "problema de conduta", perdendo a oportunidade de mapear a necessidade de suportes de comunicação que poderiam reduzir a frustração identificada no início do quadro.

O uso de tecnologia, embora visto como potencialidade pela Prof.^a Fátima, carece de uma discussão sobre a acessibilidade cognitiva desses recursos. A literatura de Tannús-Valadão e Mendes (2018) alerta que o uso acrítico de tablets e vídeos pode servir mais como uma atividade de entretenimento do que como uma ferramenta de mediação pedagógica. A identificação eficaz de habilidades tecnológicas deve vir acompanhada de um planejamento que

vincule o recurso ao objetivo de letramento, transformando o engajamento lúdico em progresso acadêmico que possa ser registrado e avaliado no PEI.

Um ponto crítico que emerge dos dados é a percepção de que as "turmas grandes" inviabilizam o suporte individual. Esta identificação de uma barreira institucional é fundamental para retirar o peso exclusivo das costas do professor regente. Contudo, a análise sugere que, na ausência de parcerias com a Educação Especial dentro da escola, a professora acaba por realizar adaptações de "baixo custo cognitivo". Essa prática, conforme discutido por Oliveira (2008), embora pragmática, reforça o ciclo de baixa expectativa de aprendizagem, pois o mapeamento de necessidades é ajustado para caber no tempo disponível do professor, e não nas reais possibilidades de desenvolvimento do aluno.

A articulação entre a identificação das habilidades e a resposta ao PEI, citada por Helena como "não satisfatória", indica que o planejamento pode estar desconectado da realidade diagnóstica do aluno. Se o PEI não se baseia em um mapeamento rigoroso de habilidades pré-acadêmicas, as metas estabelecidas serão sempre inalcançáveis ou triviais. A crítica final sobre esta categoria reside na necessidade de profissionalizar o olhar docente: a identificação de necessidades não pode ser um evento isolado, mas uma prática de avaliação contínua e formativa, fundamentada em evidências científicas de aprendizagem, conforme orientam Pletsch e Glat (2012).

Em síntese, os dados demonstram que, embora as professoras identifiquem habilidades e barreiras, o fazem sob a égide de uma lacuna teórico-metodológica que limita a eficácia do planejamento. A transição de um olhar intuitivo para um olhar técnico-pedagógico exige que a instituição reestruture seus tempos de planejamento e invista em formação que conecte o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao letramento funcional. Somente através dessa fundamentação teórica, a identificação de necessidades deixará de ser uma lista de dificuldades motoras e comportamentais para tornar-se o mapa de navegação para a efetiva apropriação do sistema de escrita pelo aluno com DI.

4.2 PEI: concepção e processos de elaboração dos professores

O Quadro 5 apresenta os relatos das professoras participantes acerca da concepção, dos critérios e dos processos de elaboração do PEI. As falas evidenciam como esse instrumento é compreendido e operacionalizado no cotidiano escolar, contemplando aspectos relacionados à definição de objetivos, à estrutura do documento, às adaptações curriculares realizadas e à formação docente para sua implementação.

Quadro 5 - PEI (PEI): concepção e elaboração

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
<p>Elaboração do PEI: critérios, estrutura e objetivo-</p>	<p>"Faço o PEI mensalmente e atualizo conforme percebo necessidade e resultados dos alunos. Preencho o documento com orientação da coordenadora, observando o desenvolvimento e ajustando conforme a evolução." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Elaborei o PEI apenas uma vez, no final do ano, com apoio da psicopedagoga e a pedido da mãe. Sinto falta de clareza sobre as etapas e percebo que a escola não sabia como proceder." (Prof.^aHelena)</p> <p>"Estruturo o PEI com informações pessoais do aluno, habilidades da BNCC compatíveis com a série e o livro didático, metas para o trimestre e avaliação contínua. Se o aluno não atinge a meta, repito o ciclo no trimestre seguinte." (Prof.^a Bianca)</p>
<p>Participação dos profissionais e da família</p>	<p>"Não especifico os objetivos em detalhes, mas ajusto conforme o desenvolvimento observado e com apoio da equipe escolar." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Estabelecia objetivos básicos e funcionais, como reconhecimento do nome e das vogais, além de objetivos comportamentais. Considerava a capacidade da criança e validava com a profissional que a acompanhava." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Defino objetivos baseados nas habilidades previstas na BNCC e nos conteúdo a serem desenvolvidos no trimestre. Incluo metas cognitivas, como ortografia, e comportamentais, como participação, oralidade e coordenação motora." (Prof.^a Bianca)</p>
<p>Adaptações curriculares propostas</p>	<p>"Uso tecnologias, como jogos, vídeos e livros temáticos, aulas lúdicas, atividades com cartazes, colagens e balança para pesar objetos. Evito atividades que gerem frustração, mas faço adaptações. Também realizo intervenções individuais e registro diariamente o desenvolvimento para ajustar o PEI." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Ofereço apoio individualizado com atividades adaptadas ao nível da criança. Evito atividades em folha padronizada e priorizo materiais concretos. Uso bonecas e objetos de interesse para mediar ações do cotidiano, além de tecnologias como TV, notebook e fichas visuais." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Trabalho com múltiplas formas de aprendizagem — auditiva, visual e sensorial. Utilizo estratégias visuais com vídeos e jogos digitais,</p>

	como o Wordwall, materiais físicos como alfabetos e números concretos, exploração sensorial e recursos coloridos." (Prof. ^a Bianca)
Formação e conhecimento dos professores sobre o PEI	<p>"Considero o PEI uma ferramenta importante para acompanhar e direcionar o desenvolvimento dos alunos, desde que aplicado com regularidade e apoio." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Acredito no potencial do PEI, mas penso que sua aplicação é dificultada pela falta de estrutura e clareza na escola." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Vejo o PEI como elemento central para o avanço dos alunos, pois permite acompanhamento individualizado, metas claras e adaptação contínua às necessidades." (Prof.^a Bianca)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos relatos das professoras, sistematizada no Quadro 5, evidencia que, embora o PEI seja reconhecido institucionalmente como um instrumento importante, sua materialização ocorre de maneira heterogênea e assistemática. Observa-se o que Tannús-Valadão e Mendes (2018) definem como uma fragilidade metodológica, caracterizada pela ausência de critérios comuns para a definição de metas. Um exemplo claro dessa lacuna aparece quando se compara a prática da Prof.^a Helena, que foca exclusivamente em objetivos comportamentais e bases de alfabetização (vogais e nome), com a abordagem da Prof.^a Bianca, que tenta implementar estratégias multissensoriais sem, contudo, estabelecer indicadores de progresso mensuráveis.

Quanto à concepção e elaboração do PEI, observa-se o que Tannús-Valadão e Mendes (2018) definem como uma fragilidade metodológica, caracterizada pela ausência de critérios comuns para a definição de metas acadêmicas. A elaboração ocorre de forma solitária e intuitiva, ignorando o modelo de consultoria colaborativa proposto por Israel et al. (2021) e o ensino colaborativo defendido por Marin e Maretti (2014). Ao trabalharem isoladas, as docentes recaem no que Sacristán (2000) criticaria como o "currículo da simplificação", onde o documento assume um caráter meramente burocrático de redução de conteúdos em vez de flexibilização pedagógica real. Sem a participação da equipe multidisciplinar e da família na definição de metas, conforme sugerido por Amado e McBride (2001), o PEI perde sua função de "bússola" e torna-se um plano paralelo que reforça a inclusão superficial.

Essa disparidade revela um distanciamento entre a concepção teórica do PEI e sua operacionalização, resultando no que Glat e Pletsch (2013) denominam de "currículo paralelo". A falta de periodicidade definida e de uma estrutura de monitoramento — exemplificada pela

ausência de reuniões sistemáticas com a equipe multidisciplinar e com a família — compromete a eficácia do plano. Sob a ótica de Vygotsky (2019), o PEI deveria atuar como um motor de desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Próximo; entretanto, a prática de propor atividades de "baixo custo cognitivo" (como recortes e colagens isoladas do conteúdo acadêmico) demonstra que o instrumento tem sido utilizado mais para a gestão do comportamento em sala do que como uma ferramenta científica de garantia da aprendizagem e do letramento funcional. As falas indicam que, em muitos casos, o planejamento é construído de forma intuitiva, apoiado na experiência docente e em orientações pontuais da coordenação, evidenciando lacunas na formação específica para o uso desse instrumento. Por outro lado, as estratégias de adaptação curricular descritas demonstram esforço das professoras em atender às singularidades dos alunos, utilizando recursos tecnológicos, materiais concretos e abordagens multissensoriais. Esses achados reforçam a necessidade de maior clareza institucional, formação continuada e trabalho colaborativo para que o PEI se consolide como um instrumento pedagógico a ser utilizado em sala de aula.

A concepção e a elaboração do PEI, conforme detalhado no Quadro 5, confirmam a inexistência de um PEI real, sendo substituído por ajustes episódicos de atividades. De acordo com Tannús-Valadão (2013), o PEI deve ser um processo colaborativo e cíclico; contudo, as professoras regentes demonstram total desconhecimento dessas bases. A pesquisadora problematiza que o "PEI" imaginado pelas participantes é um documento burocrático para "cumprir tabela", distanciando-se da função de guia pedagógico proposta por Glat e Pletsch (2013).

A Prof.^a Fátima relata atualizar o plano mensalmente, mas o que ela chama de atualização é apenas uma troca de materiais lúdicos. Para Almeida (2012), a elaboração do PEI exige a definição do nível de apoio e a classificação da intensidade desse suporte. Ao não possuírem noção dessas bases, as professoras elaboram um plano que Sacristán (2000) criticaria como o "currículo da simplificação", onde o aluno com DI é privado de desafios cognitivos reais sob o pretexto de que o plano deve ser "fácil".

Já a Prof.^a Helena confessa ter elaborado o PEI apenas uma vez e por solicitação externa, o que demonstra que ela não realiza um PEI efetivo no seu cotidiano. Tannús-Valadão (2010) reforça que o PEI deve ser a bússola do professor; para Helena, ele é um obstáculo. A pesquisadora analisa que essa visão distorcida é fruto de um vácuo teórico que impede a professora regente de perceber o PEI como um facilitador do seu próprio trabalho e um direito inalienável do estudante com DI.

A elaboração solitária do plano, relatada por Bianca e Helena, ignora a necessidade de articulação com o AEE e a família. Mendes (2006) e Glat e seus colaboradores. (2012) afirmam que o PEI deve ser construído na intersecção de saberes. Quando a professora regente tenta elaborar o plano sozinha, ela recai em uma prática de "adivinhação pedagógica", falhando em estabelecer metas de letramento que Soares (2015) aponta como fundamentais para a participação social e para a constituição do sujeito (Antunes, 2012).

A pesquisadora identifica uma confusão conceitual grave entre Plano de Ensino e PEI. Enquanto o plano de ensino é para a coletividade da sala, o PEI é a individualização do direito de aprender. Ao dizerem que fazem o PEI "para a turma toda", as professoras revelam que não têm noção da base individualizada que Libâneo (2006) defende como produtora de qualidade. O PEI que elas acreditam fazer é, na verdade, uma variação didática geral que não atende às especificidades cognitivas da DI.

A ausência de metas de alfabetização estruturadas nos planos elaborados é um dado crítico. Mortatti e Frade (2014) discutem os sentidos da alfabetização, mas no PEI das professoras regentes o sentido é apenas o "contato com a letra". Sem o domínio das bases de Soares (2004), as professoras não conseguem visualizar como o aluno com DI pode progredir no sistema de escrita. A pesquisadora problematiza que essa falha na elaboração condena o aluno ao analfabetismo funcional, mascarado por uma inclusão puramente social.

A ideia de que o PEI serve apenas para "ajustar conforme a evolução" é uma meta sem critério. Santos (2020) afirma que um PEI sem datas e indicadores de sucesso não é um planejamento científico. A pesquisadora ressalta que as professoras não utilizam o segundo tipo de PEI de Tannús-Valadão (focado em suportes e autonomia), limitando-se a um PEI curricular empobrecido. Essa falta de noção teórica impede que o plano contemple habilidades de vida independente, essenciais para o aluno com DI conforme Almeida (2012).

O envolvimento da família na elaboração é descrito como conflituoso ou inexistente. Tannús-Valadão (2013) explica que o PEI deve ser o espaço de alinhamento entre escola e família. Ao não realizarem um PEI colaborativo, as professoras perdem o suporte dos pais, que Amado e McBride (2001) consideram fundamentais para o planejamento centrado na pessoa. A pesquisadora analisa que o isolamento da escola gera planos que não saem do papel porque não consideram a realidade de vida do estudante fora dos muros escolares. As professoras

regentes citam o uso de *Wordwall*⁵ e vídeos, mas não os inserem no PEI como estratégias de acessibilidade digital.

Bortoni-Ricardo e seus pares (2013) destacam o papel da tecnologia no letramento, mas se a tecnologia não está no plano, ela é tratada como "sorte" e não como direito. A pesquisadora problematiza que a falta de registro técnico dessas estratégias faz com que o sucesso pedagógico não seja replicável, tornando o processo de alfabetização um eterno improviso docente.

A formação continuada sobre o PEI é a lacuna que sustenta todo o vácuo teórico observado. Castro e Alves (2020) e Jesus (2007) afirmam que o professor precisa de suporte formativo para ser um pesquisador de sua prática. As participantes "inventam" um PEI por não terem recebido a base teórica necessária, o que resulta em um documento estéril. A pesquisadora conclui que a elaboração do PEI, como apresentada, é um simulacro de planejamento que não garante a escolarização plena preconizada pela LDB (Brasil, 1996).

A falta de tempo institucional para planejar é o impedimento pragmático citado por Helena e Bianca. Nadal (2000) e Libâneo (2001) afirmam que a escola precisa garantir espaços de diálogo pedagógico. Sem esse tempo, o PEI torna-se uma tarefa "para casa" do professor, feita sem reflexão. A pesquisadora ressalta que a elaboração de um PEI real exige o que Pérez Gómez (2000) chama de cultura escolar reflexiva, algo inexistente em uma gestão escolar sobrecarregada e burocrática.

Conforme Saviani (2003), a transmissão do saber sistematizado constitui dever fundamental da escola; nesse sentido, ao suprimirem objetivos acadêmicos no PEI, as professoras acabam por restringir o acesso do aluno com DI ao conhecimento historicamente produzido, comprometendo seu direito à apropriação da cultura escolar. Além disso, observa-se que a ausência de clareza conceitual acerca do PEI contribui para que as professoras regentes compreendam comportamento e cognição como esferas dissociadas, desconsiderando o princípio da unidade entre esses processos, conforme fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

Os dados indicam que as adaptações curriculares realizadas pelas professoras regentes, embora justificadas como estratégias de inclusão, resultam, na prática, em um empobrecimento dos estímulos pedagógicos oferecidos aos alunos com DI. Ao priorizarem atividades

⁵ O Wordwall é uma plataforma de gestão de aprendizagem gamificada que permite a criação e personalização de atividades interativas e imprimíveis (como questionários, jogos de correspondência e anagramas).

simplificadas e desvinculadas dos objetivos acadêmicos previstos para a turma, tais adaptações reduzem as oportunidades de acesso ao conhecimento sistematizado, configurando uma inclusão apenas formal, que não assegura condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante dos dados, questiona-se se o não domínio do planejamento do PEI pelas professoras não estaria contribuindo para a redução do nível de desafio das atividades, em vez de promover sua elevação com o suporte necessário. Indaga-se, ainda, se a opção por baixar o nível do conteúdo, em lugar de organizar mediações adequadas, não acaba por limitar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com DI. Nessa direção, problematiza-se em que medida essa forma de elaboração do PEI pode estar negando ao aluno com DI a oportunidade de desenvolver o pensamento abstrato, elemento importante para a alfabetização letrada, conforme proposto por Soares (2015).

Diante dos dados, questiona se as professoras não estariam confundindo o PEI com o AEE, ao associarem sua realização exclusivamente à sala de recursos. Indaga-se se, ao afirmarem que “o aluno vai para a sala de recurso para fazer o plano”, não estariam deslocando para o especialista uma responsabilidade que deve ser assumida, prioritariamente, pelo professor da sala comum, com apoio técnico quando necessário. Considerando que o PEI deve ser elaborado e implementado no contexto da classe regular, problematiza-se em que medida essa compreensão equivocada compromete sua finalidade. Glat, Vianna e Redig (2012), defendem o PEI como estratégia a ser construída na formação docente para uso na sala comum, questiona-se ainda se a ausência dessa noção não estaria convertendo o instrumento em mecanismo de segregação indireta.

Diante dos dados, questiona se o uso de “bonecas e balanças”, relatado pela prof^a Helena no planejamento, embora configure uma estratégia de concretude, não estaria desvinculado do sistema de escrita. Considerando a afirmação de Kleiman (1995) de que o letramento deve perpassar todas as atividades escolares, indaga-se se, nos PEI analisados, as atividades práticas não estariam sendo desenvolvidas de forma desconectada do processo de alfabetização. Problematiza-se, ainda, se a elaboração desses planos não estaria falhando na organização de sequências didáticas que conduzam o aluno do objeto concreto à representação simbólica da escrita, movimento que constitui o núcleo do desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky.

A análise dos quadros sugere que as professoras acreditam que o PEI é um "favor" que fazem ao aluno e não um dever institucional. Pletsch (2011) discute que a inclusão exige uma mudança na cultura escolar.

Diante dos dados, questiona-se: A não realização de um PEI fundamentado técnica e pedagogicamente não estaria reforçando uma visão assistencialista da deficiência? Indaga-se, ainda, se a forma como o PEI vem sendo elaborado não reflete fragilidades na política de formação docente, que deixa o professor sem respaldo teórico-metodológico consistente para conduzir o planejamento e a mediação pedagógica no contexto da inclusão escolar.

A análise dos dados aponta para uma concepção de PEI que se apresenta fragmentada e tecnicamente inconsistente no cotidiano escolar. Essa fragilidade corrobora os achados de Tannús-Valadão e Mendes (2018), que advertem que, na ausência de diretrizes nacionais claras, o PEI acaba por ser reduzido a um formulário burocrático, desprovido de uma estrutura que conecte a avaliação inicial à definição de metas acadêmicas mensuráveis.

Indaga-se, portanto, se a não realização de um planejamento robusto não decorre da profunda ausência de instrumentalização teórico-metodológica do sistema escolar, especialmente no que tange às bases propostas por Tannús-Valadão e Almeida (2012). As autoras enfatizam que o PEI deve ser um processo colaborativo e contínuo; entretanto, o que se observa nas práticas investigadas é um "fazer intuitivo" que ignora os domínios de desenvolvimento do aluno. Como exemplo, a fragmentação manifesta-se quando os objetivos de alfabetização são dissociados das práticas de letramento, resultando em um documento que registra adaptações de baixo custo cognitivo, mas que não serve como o instrumento de mediação pedagógica defendido pela literatura para impulsionar as funções psicológicas superiores do aluno com DI.

Problematiza-se, ainda, se, no contexto da alfabetização do aluno com DI, o PEI não estaria se constituindo como uma promessa não efetivada, na medida em que o planejamento é reiteradamente substituído pelas demandas imediatas do cotidiano escolar, mantendo o aluno à margem do processo de apropriação do conhecimento científico.

4.3 Implementação e monitoramento do PEI na sala de aula

Neste tópico, analisa-se a implementação do PEI no cotidiano da sala de aula, considerando sua integração ao planejamento pedagógico, as estratégias pedagógicas

orientadas pelo PEI, o acompanhamento e o registro dos avanços dos alunos, bem como as dificuldades enfrentadas na aplicação, revisão e continuidade desse instrumento.

Quadro 6 - Implementação e monitoramento do PEI na sala de aula

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Integração do PEI com o planejamento cotidiano-	<p>"A implementação depende do acompanhamento constante do aluno, da análise do desenvolvimento e da flexibilidade para ajustes. Uso intervenções individuais e atividades lúdicas como estratégias." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Quase nada do PEI é efetivamente realizado na prática, pois a dinâmica da sala e a falta de tempo comprometem sua execução." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Adapto o conteúdo para a turma e faço intervenções individuais conforme necessário, mas reconheço que o PEI exige tempo, planejamento e conhecimento específico." (Prof.^a Bianca)</p>
Estratégias pedagógicas utilizadas com base no PEI	<p>"Avalio interesse, nível de atenção, capacidade de acompanhar a turma, reações emocionais e comportamento frente a desafios." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Minha avaliação se baseia na comparação entre o que é proposto à turma e o que o aluno consegue realizar, validando com a profissional de apoio." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Avalio comportamento social, foco, engajamento com os conteúdos, resposta às diferentes formas de apresentação, oralidade, coordenação motora e socialização." (Prof.^a Bianca)</p>
Acompanhamento dos avanços dos alunos	<p>"Acompanho o aluno constantemente, registro observações mensais e ajusto intervenções com base nos avanços percebidos, em troca com a equipe pedagógica." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Valido as observações e estratégias com a profissional de apoio." (Prof.^a Helena)</p> <p>"Faço avaliação contínua e bimestral, monitoro resultados trimestrais e reinicio os objetivos quando necessário." (Prof.^a Bianca)</p>
Dificuldades enfrentadas na aplicação e revisão do PEI	<p>"Considero o trabalho desafiador pela falta de formação adequada em Educação Especial e pelas limitações institucionais, mas uso minha experiência para contornar os desafios." (Prof.^a Fátima)</p> <p>"Enfrento falta de tempo, ausência de apoio específico e dificuldade em adaptar o planejamento da sala para as ações do PEI." (Prof.^a Helena)</p>

	"Vejo carência de formação continuada, pouco tempo para adaptar conteúdos e complexidade em lidar com demandas individuais." (Prof. ^a Bianca).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos relatos do Quadro 6 evidenciam que a implementação e o monitoramento do PEI na sala de aula ocorrem de forma heterogênea entre as professoras, fortemente condicionados pela disponibilidade de tempo, pela formação em Educação Especial e pelo apoio institucional. Observa-se que, embora o PEI seja reconhecido como um instrumento relevante para orientar intervenções individualizadas, sua integração ao planejamento pedagógico cotidiano ainda é limitada, frequentemente sendo adaptada de maneira pontual e intuitiva.

No campo da implementação, a realidade investigada revela que as práticas de alfabetização focadas em "vogais e nomes" contrastam com a necessidade de um letramento transversal e funcional. Kleiman (2005) assevera que a alfabetização deve ser uma prática social que valorize os contextos reais do sujeito, evitando o ensino desvinculado da função social da escrita. A persistência em métodos mecanizados e na repetição exaustiva, citada pela Prof.^a Bianca, é criticada por Soares (2015), que defende o "alfabetizar letrando". Além disso, a implementação é descrita como fragmentada e assistemática, carecendo de indicadores de progresso mensuráveis preconizados por Santos (2020). A ausência de recursos de tecnologia assistiva e suportes específicos para compensar a "resistência motora", mencionada por Helena, evidencia a falta de apoio institucional destacada por Miranda (2003) e Ribeiro e Galvani (2020), resultando em uma prática de "exaustão ou esgotamento docente" que sacrifica o direito à apropriação do conhecimento sistematizado.

O acompanhamento dos avanços dos alunos se apoia majoritariamente na observação contínua e em registros assistemáticos, o que fragiliza a revisão sistemática dos objetivos estabelecidos. As dificuldades relatadas, especialmente a carência de formação continuada e de condições estruturais, reforçam a distância entre o PEI enquanto proposta normativa e sua efetiva operacionalização no contexto da sala de aula, apontando para a necessidade de maior clareza metodológica e suporte institucional para sua consolidação como prática pedagógica.

A implementação do que as professoras denominam como PEI ocorre, na verdade, como um conjunto de adaptações reativas e sem monitoramento técnico, revelando uma lacuna intransponível frente ao referencial de Tannús-Valadão (2013). A autora distingue o PEI focado

no currículo (adaptações acadêmicas) e o PEI focado no suporte (habilidades de vida e autonomia). Ao analisarmos os relatos, percebe-se que as professoras regentes não aplicam nenhum dos dois tipos de forma estruturada; o que ocorre é uma tentativa de "exaustão ou esgotamento docente" que Glat e Pletsch (2013) descrevem como uma inclusão improvisada, onde o monitoramento é substituído pela mera observação da presença física do aluno.

A análise crítica dos quadros revela que as professoras não possuem noção das bases científicas que sustentam o PEI, confundindo-o com um diário de classe adaptado. Conforme Almeida (2012), o monitoramento deve ser pautado em níveis de apoio e indicadores de funcionalidade, mas as falas indicam uma subjetividade que compromete o rigor da pesquisa. A pesquisadora observa que, sem a compreensão da estrutura do PEI, a implementação torna-se errática, distanciando-se do que Santos (2020) define como um plano educacional individualizado real, que exige metas mensuráveis e avaliação constante do progresso do estudante com DI.

A Prof.^a Helena, ao afirmar que o foco reside nos "objetivos comportamentais", admite que não realiza um PEI de base acadêmica, o que fere frontalmente o direito ao acesso ao conhecimento sistematizado defendido por Saviani (2012) na pedagogia histórico-crítica. Para a pesquisadora, essa escolha não é fruto de um planejamento consciente, mas da falta de instrumentalização sobre como o PEI pode mediar a alfabetização. Segundo Vianna e seus colaboradores (2011), o PEI deve ser o eixo da escolarização; quando a professora o reduz ao comportamento, ela retira o aluno com DI do processo de letramento, conforme definido por Soares (2015), perpetuando o estigma de que este estudante é incapaz de atingir a consciência filosófica e científica.

A mediação pedagógica em sala, pilar da teoria de Vygotsky (2019), manifesta-se de forma intuitiva e não fundamentada nos relatos de Fátima. Ela utiliza jogos tecnológicos para "dar atenção individualizada", mas não há registro ou monitoramento de como esses recursos auxiliam na superação da deficiência motora fina (recorte). Libâneo (2004) argumenta que a atividade de estudo deve ser organizada intencionalmente; sem as bases do PEI, a implementação de Fátima torna-se uma "atividade de entretenimento", falhando em promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da mediação simbólica necessária à criança com DI.

Os dados apontam que as professoras demonstram pouca compreensão de que o monitoramento do PEI exige a participação articulada de uma equipe de profissionais e da família, atuando de forma colaborativa. Tannús-Valadão e Mendes (2018) ressaltam que a

eficácia do plano depende da constituição de uma rede de suporte que envolva o AEE e a família, de modo integrado ao trabalho desenvolvido na sala comum.

Conforme apontado pela Prof.^a Bianca ao mencionar “avaliações contínuas”, o termo é utilizado de forma isolada e vaga, sem explicitação de critérios, objetivos ou procedimentos. Na ausência de definição quanto ao caráter do PEI se curricular ou de suporte, a avaliação tende a se configurar como um exercício subjetivo sem objetivo claro.

A problematização da "repetição e reforço constante", citada pela prof^a Bianca no, revela uma prática de implementação que ignora a teoria da atividade. Para Leontiev (1978) e Libâneo (2004), a aprendizagem não ocorre por treino mecânico, mas por ações conscientes e mediadas. Se as professoras regentes dominassem as bases do PEI, compreenderiam que o monitoramento deve focar na apropriação de significados e na conquista da autonomia, e não na repetição exaustiva que Kassar (2009) aponta como uma característica histórica e segregadora das práticas destinadas a alunos com DI.

A inexistência de um PEI real reflete-se na solidão das professoras regentes perante a complexidade da inclusão. Mendes (2006) alerta que a inclusão sem suporte técnico é uma forma de abandono disfarçado. A Prof.^a Helena relata que a resposta ao "plano" não é satisfatória porque as expectativas da família são desproporcionais. Sob a ótica de Amado e McBride (2001), o monitoramento deve ser um pacto partilhado; ao não realizar um PEI de suporte colaborativo, Helena carrega o ônus de um insucesso que é, na verdade, institucional, fruto de uma gestão escolar que falha em organizar o trabalho pedagógico.

O uso de tecnologias digitais por Fátima, embora desperte atenção, não é monitorado como uma meta de acessibilidade no PEI. Bortoni-Ricardo e seus pares (2013) destacam o papel do professor como agente letrador, mas sem o referencial de Tannús-Valadão, a professora regente não percebe que a tecnologia deve ser parte de um PEI de suporte para compensar a resistência motora. A pesquisadora analisa que a falta de noção teórica impede que o "sucesso" com o jogo digital seja sistematizado como uma estratégia de ensino replicável, permanecendo como um evento isolado e sem impacto na progressão escolar.

A resistência motora das alunas de Helena é vista como um sintoma da deficiência e não como uma falha na implementação de um PEI adequado. Almeida (2012) sugere que o suporte deve ser ajustado conforme a demanda; se a professora regente realizasse um PEI de suporte (segundo tipo de Tannús), ela preveria adaptações de preensão ou o uso de comunicação alternativa. A ausência dessas estratégias demonstra que o monitoramento é passivo: a

professora observa a falha, mas não tem base técnica para propor a compensação pedagógica proposta por Vygotsky (2019) no âmbito da defectologia.⁶

Diante dos dados, questiona-se se as professoras regentes distinguem, de modo consistente, a implementação do currículo formal da implementação do currículo real no âmbito do PEI? Conforme aponta Lima (2013), essa distinção é condição fundamental para a escolarização inclusiva. Indaga-se se, ao adaptarem propostas de forma genérica para toda a turma, não estariam deixando de realizar a individualização necessária ao aluno com DI. Problematiza-se, ainda, se o que vem sendo desenvolvido não corresponde a um currículo simplificado, em vez de um PEI curricular propriamente dito, configurando, nos termos de Sacristán (1998), uma redução da potencialidade educativa em nome de uma integração apenas superficial.

A avaliação contínua mencionada pela prof^a Bianca é, na realidade, um monitoramento da regulação emocional do aluno. Ela observa se a aluna está "focada", mas não há métricas sobre a evolução da alfabetização e do letramento. Soares (2015) defende que a alfabetização exige metas fonológicas e de participação social; ao não realizar um PEI acadêmico, a professora regente deixa o monitoramento flutuar na subjetividade do "bem-estar", o que Franco (2012) critica como uma análise de conteúdo pedagógico sem validade científica para a tomada de decisões.

A fala da prof^a Helena sobre a "vocalização constante" que dificulta a sala revela a inexistência de um PEI focado em habilidades de comunicação. Tannús-Valadão (2013) reforça que o PEI de suporte deve envolver metas de comunicação funcional e social. Sem noção dessas bases, a professora vê o som como um "ruído disruptivo" e não como uma demanda de suporte não atendida pelo plano, distanciando-se do modelo de Pensamento Centrado na Pessoa (Amado; MCbride, 2001) que deveria nortear a inclusão escolar contemporânea.

A implementação do PEI exige tempos de planejamento coletivo que as participantes afirmam não possuir. Nadal (2000) afirma que a gestão escolar precisa garantir tempos de articulação para que o PEI não seja um documento fictício. Sem esse espaço, as professoras admitem que não fazem o PEI conforme a teoria exige. A pesquisadora analisa que a "prática autodidata" citada por Dantas (2019) é o que sustenta as professoras regentes, mas ela é

⁶ O termo "Defectologia" refere-se à área de estudos de L. S. Vygotsky (1896-1934) dedicada ao desenvolvimento de crianças com deficiências. Longe de uma visão puramente clínica ou organicista, a defectologia vygotskiana postula que a deficiência possui uma "natureza dupla": o impedimento primário (biológico) e as consequências secundárias (sociais). Para o autor, o "defeito" cria as condições para o desenvolvimento de caminhos alternativos de compensação. Assim, a pedagogia não deve focar na limitação, mas na criação de mediações simbólicas e culturais que permitam ao sujeito superar as barreiras sociais da deficiência, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2019).

insuficiente para garantir o monitoramento rigoroso e a eficácia das adaptações curriculares propostas por Glat, Vianna e Redig (2012).

A multimodalidade sensorial aplicada por Bianca ocorre sem o registro formal de sua eficácia no PEI. Castro e Alves (2020) afirmam que a prática pedagógica inclusiva deve ser profundamente reflexiva e documentada; contudo, sem um PEI real, não há como saber se o estímulo sensorial auxiliou na generalização do conceito. A pesquisadora problematiza que o monitoramento "memético" ou informal é volátil e não permite a construção de uma memória pedagógica que fundamente a progressão escolar do aluno com DI, conforme o rigor exigido por Bardin (2011).

Percebe-se, a partir dos relatos analisados, que as professoras regentes participantes não dominam os conceitos de adequação curricular profunda, necessária na DI. Oliveira (2008) discute que a adequação para a DI deve ser estrutural e não apenas cosmética; ao não realizarem um PEI fundamentado, as professoras regentes apenas "facilitam" a tarefa, o que retira o desafio cognitivo necessário para a aprendizagem. Pode-se ressaltar que essa facilitação excessiva, desprovida de metas no PEI, constitui uma barreira ao desenvolvimento do pensamento abstrato, conforme colocado por Kassar (2009).

O monitoramento do PEI nestas salas de aula é um processo de "tentativa e erro" que descaracteriza o instrumento. As professoras não realizam o PEI de Tannús-Valadão porque não foram formadas para compreender suas facetas curriculares e de suporte individualizado. A pesquisadora finaliza pontuando que, enquanto o PEI for visto como um "ajuste de atividades" e não como uma ferramenta científica de gestão da aprendizagem baseada em Almeida (2012) a inclusão do aluno com DI continuará sendo um processo de presença física sem pertença acadêmica.

Conforme Bassi e seus colaboradores (2020), a efetividade do plano reside na sua articulação com a prática real; nos relatos, o que se observa é uma práxis intuitiva que, embora resiliente, ignora as bases teóricas do PEI. A pesquisadora reafirma que a urgência de formação continuada é o único caminho para que o monitoramento deixe de ser uma queixa sobre o comportamento e se torne um registro histórico da conquista da autonomia do sujeito com DI.

A análise da implementação revela, por fim, que o que as professoras chamam de PEI é um "fantasma" burocrático. Conforme Bassi e seus pares (2020), a efetividade do plano reside na sua articulação com a prática real; nos relatos, o que se observa é uma práxis intuitiva que, embora resiliente, ignora as bases teóricas do PEI. A pesquisadora reafirma que a urgência de formação continuada é o único caminho para que o monitoramento deixe de ser uma queixa

sobre o comportamento e se torne um registro histórico da conquista da autonomia da pessoa com DI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral caracterizar a concepção de professores regentes acerca da elaboração e do monitoramento do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para alunos com DI em processo de alfabetização. Para tanto, buscou-se investigar como esses docentes identificam habilidades e necessidades de aprendizagem, analisar as concepções e critérios que norteiam a construção do plano e identificar como o PEI é operacionalizado, integrado e monitorado no cotidiano da sala de aula comum, a partir dos relatos de práticas pedagógicas.

Com base nos dados colhidos e na minha vivência acompanhando o cotidiano dessas professoras, posso afirmar que os objetivos desta pesquisa foram plenamente atingidos. Consegui caracterizar que a identificação das habilidades dos alunos com DI ainda está mergulhada em uma subjetividade preocupante. Em vez de uma avaliação pedagógica concreta, o que vi foi uma prática baseada na intuição e no "sentir" da professora. Quando elas dizem que "sentem que o aluno não vai fazer", acabam oferecendo atividades sem qualquer desafio, como o desenho livre, o que ignora as potencialidades desse aluno e a sua própria percepção de exclusão.

Ficou evidente que o olhar docente ainda está muito preso ao déficit e ao laudo clínico, e não ao que o aluno pode aprender de fato dentro de uma perspectiva pedagógica. Sobre a concepção e os critérios do PEI, ficou claro que ele é visto muito mais como um fardo burocrático do que como um guia para o ensino. O fato de ele ser confeccionado, muitas vezes, apenas ao final do trimestre revela que o critério principal não é o planejamento antecipado das metas, mas sim o cumprimento de um prazo administrativo imposto pela escola.

Percebi que existe um abismo entre o que a teoria propõe e o que acontece no chão da sala de aula: o PEI acaba sendo um documento "distante" do currículo real e da prática docente. Essa visão de que o aluno é um "problema da professora do ano que vem" ou que "vai passar de qualquer jeito" só reforça o quanto o plano é esvaziado de sentido e como a prática se torna fragmentada. Ao analisar a operacionalização e o monitoramento, notei que o grande nó está na falta de suporte da gestão escolar, que cobra o documento, mas não oferece formação nem domina os critérios de acompanhamento.

O PEI não "passa por várias mãos" como deveria; ele morre na mão da professora regente, que se sente solitária e perdida no processo. Sem essa colaboração e sem uma gestão que entenda o plano como um instrumento de direito e mediação, o documento continua sendo apenas uma folha de papel estática. Portanto, a pesquisa atinge seu fim revelando que, enquanto

não houver uma rede de apoio e uma quebra desse modelo clínico, a inclusão continuará sendo feita "com a barriga", sacrificando o direito de aprendizagem e o letramento desses alunos.

Os resultados obtidos permitiram compreender que o PEI é reconhecido como um eixo necessário, porém, sua construção é perpassada por uma lacuna teórico-metodológica que dificulta a transposição do plano para a prática. No que tange à identificação das habilidades, observou-se que o mapeamento das competências ocorre de maneira predominantemente intuitiva, centrada na percepção imediata de dificuldades motoras e comportamentais. Isso sinaliza a urgência de ferramentas de avaliação pedagógica funcional mais estruturadas para fundamentar o processo de alfabetização de forma científica.

No que diz respeito aos critérios de elaboração, os relatos evidenciaram que os professores buscam adequar conteúdos, mas enfrentam obstáculos na definição de metas de aprendizagem que sejam ambiciosas e mensuráveis. A operacionalização e a integração do PEI no planejamento geral demonstraram ser o estágio de maior complexidade, uma vez que o monitoramento dos avanços acadêmicos nem sempre ocorre de forma contínua ou sistematizada. A integração efetiva requer não apenas o empenho individual, mas a consolidação de espaços de articulação pedagógica que permitam que o plano seja o fio condutor da mediação.

Em relação à identificação de habilidades, ficou evidente que o olhar docente é fortemente condicionado por uma perspectiva baseada no déficit. As dificuldades motoras, a baixa tolerância à frustração e as limitações de atenção são os primeiros elementos identificados, o que demonstra que a avaliação inicial se concentra mais no impedimento orgânico do que nas possibilidades de desenvolvimento. Esta visão coloca a deficiência em primeiro plano, fazendo com que a identificação das necessidades seja reativa aos comportamentos que desafiam a norma, em vez de ser uma busca proativa por caminhos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às lacunas nas estratégias utilizadas para mapear o que o aluno sabe ou precisa aprender, evidenciando ausência de sistematização técnica. A identificação ocorre por "tentativa e erro", o que dificulta que a professora regente identifique com precisão o que o aluno consegue realizar com apoio — a sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa lacuna metodológica limita o estudante a tarefas repetitivas e simplificadas, que não oferecem o desafio cognitivo necessário para a sua evolução intelectual e o seu letramento funcional.

Além disso, ficou patente que as barreiras identificadas são frequentemente atribuídas à condição diagnóstica do aluno ou a dificuldades externas, o que minimiza a reflexão sobre as barreiras que a própria organização pedagógica pode estar criando. Embora existam relatos de uso de recursos táteis, a integração real desses interesses no processo de alfabetização ainda é incipiente. A identificação das necessidades tem servido mais para justificar a lentidão do processo e a manutenção de objetivos focais de comportamento do que para traçar estratégias de superação acadêmica.

A ausência de instrumentos pedagógicos e protocolos institucionalizados resultou em uma identificação de necessidades puramente intuitiva, carecendo de rigor científico para sustentar um planejamento de longo prazo. Constatou-se que a concepção das professoras em relação ao PEI ainda é atravessada por uma visão de cunho burocrático e compensatório, onde o documento é percebido como uma exigência administrativa ou simplificação de conteúdos. Essa perspectiva limita o potencial do planejamento, pois ele não é utilizado para orientar de forma intencional o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na prática, o que ocorre é uma justaposição de atividades: enquanto a turma segue o currículo padrão, o aluno com DI realiza tarefas isoladas e sem conexão com o tema central da aula. Essa falta de articulação demonstra que o PEI ainda não é utilizado como uma ferramenta de acessibilidade curricular, mas como um plano paralelo que reforça a exclusão interna. O acompanhamento do progresso é feito de maneira assistemática, baseando-se em percepções pontuais, o que impede que os pequenos ganhos acadêmicos sejam valorizados e que novas rotas pedagógicas sejam traçadas.

A distância observada entre a teoria e a prática evidencia uma lacuna na adoção de uma abordagem que sustente a mediação docente, como a teoria histórico-cultural. Ao não se apropriarem desses pressupostos, as professoras limitam o aprendizado ao espaço estrito da sala de aula, negligenciando que é através da mediação qualitativa que o aluno constrói sua autonomia. É imperativo reforçar que a efetivação do PEI pressupõe uma gestão colaborativa e uma formação continuada que rompa com o paradigma clínico, permitindo que a educação se constitua como um processo de libertação.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se o número reduzido de participantes e o fato de o estudo ter sido realizado em uma única instituição privada, o que restringe a análise a um cenário específico. Além disso, o foco nos relatos não possibilitou a triangulação com observações diretas prolongadas. Recomenda-se a realização de pesquisas futuras que acompanhem a aplicação do PEI de forma longitudinal, a fim de ampliar a compreensão sobre

os processos de implementação e contribuir para o avanço das políticas e práticas na área da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e a classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. p. 51–63.
- AMADO, A. N.; MCBRIDE, M. **Increasing person-centered thinking: improving the quality of person-centered planning – a manual for person-centered planning facilitators**. Minneapolis: University of Minnesota/Institute on Community Integration, 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – [Instituição não informada], 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. **Revista on-line da RPGE**, Araraquara, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329/9799>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador – estratégias**. Brasília: MEC/Sealf, 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede de cuidados à pessoa com deficiência no âmbito do SUS: instrutivo de reabilitação auditiva, física, intelectual e visual**. Portaria GM/MS nº 793, de 24 de abril de 2012. Brasília, 2012.
- BRILL, S. J. C.; BONDEZAN, A. N. Desvelando desafios: alfabetização inclusiva de estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar brasileiro. **Seven Publicações**, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/anais7/article/view/4921/8934>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista e-Mosaicos**, v. 8, n. 18, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/38786/28362>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. **Estudiar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

CHIURAZZI, P.; PIROZZI, F. Advances in understanding – genetic basis of intellectual disability. **F1000Research**, v. 5, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12688/f1000research.7134.1>. Acesso em: 8 ago. 2024.

COSTA, D. S. **Plano educacional individualizado**: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de estudantes com autismo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DANTAS, L. M. "**É possível mudar?**": práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, dez. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais**: a relação diádica em sala de aula. 2005. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLAT, R. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: CONGRESSO INES, 150 anos no cenário da educação brasileira, 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: INES, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15–35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas**, v. 34, p. 79–100, 2012.

ISRAEL, B. C. M. *et al.* **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. [S. l.]: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais; IEPDB, 2021.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 66–175.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KEMPINSKI, I. V. *et al.* Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 23–32, jun./jun. 2015.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LAVE, J. **Cognición en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1998.

LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Comp.). **Estudiar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 183–191.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 143–165.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 11–28, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 37–58.

LIMA, I. N. Modalidades do currículo: currículo formal x currículo real – concepções e características em sua construção. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, n. 5, 2013. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/87/81>. Acesso em: 9 ago. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFEZONI, A. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

MAKIBARA, T. R.; DUARTE, G. M. Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5438>. Acesso em: 9 ago. 2024.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para estudantes com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49–64.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégias de ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1–8.

MASCARO, Cristina Angelina Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o estudante com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 152p. Orientador: Rosana Glat Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 09/02/2026.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66–79, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57019>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MOURA, G. B. **Alfabetização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7cd1cc90-5bdb-4ee2-ab3f-7278102612a7/content>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. A.; CHAVES, S. T. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 71–84.

NADAL, B. G. Gestão e formação contínua: práticas articuladas da organização escolar. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Fundepe, 2008. p. 129–154.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para estudantes com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17–32.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. **Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RODRIGUES SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

RUBLE, L. A. *et al.* Examining the quality of IEPs for young children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 12, p. 1459–1470, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2000.

SANTOS, J. R.; LOURENÇO, G. F. Programa de treinamento para o uso da escrita alternativa: estudo de caso com um jovem com paralisia cerebral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3106–3121, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16070>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SANTOS, M. SILVA É. T. de A.; LIPPE E. M. O. Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva de alunos com deficiência. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, v. 10, n. 1, edição contínua, 2025. ISSN 2594-7990.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, A. W. da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.** 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, L. N.; MONTEIRO, R. S.; PEREIRA, S. V. M. **Reflexões sobre fazeres em alfabetização.** Recife: Ed. UFPE, 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261. Acesso em: abr. 2024.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais na Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VIANNA, M. M.; PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado.** Rio de Janeiro, 2011. No prelo.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas: fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2019. t. 5.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizaje, significado y identidad.** Barcelona: Paidós, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores dos alunos com Deficiência Intelectual

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PROFESSORES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL
(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Marcela Pereira Bernardino Serafim, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Práticas Pedagógicas e Planejamento Educacional Individualizado Para a Alfabetização De Alunos Com Deficiência Intelectual” orientada pela Profª. Dra. Márcia Duarte Galvani, que tem como objetivo geral caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da sala de aula regular que atuam com alunos com DI e como objetivos específicos: (a) identificar como os professores operacionalizam planejamentos educacionais individualizados para alunos com DI no processo de alfabetização; (b) analisar o processo de planejamento e implementação das práticas dos professores em relação às habilidades de alfabetização de alunos com DI e (c) descrever o passo a passo da operacionalização do Planejamento Educacional Individualizado - PEI para alunos com DI pelos professores alfabetizadores.

Você foi selecionado (a) por ser professor de sala regular do 1º e 2º Ensino Fundamental I de alunos com DI. Primeiramente a pesquisadora realizará a observação em uma sala, de forma presencial. Em seguida, você será convidado a responder um roteiro de avaliação de desempenho docente. Logo em seguida, você será convidado a responder o roteiro de entrevista semiestruturada. A aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada, ocorrerá presencial, sem custos aos participantes. Em seguida, você responderá uma ficha de caracterização. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e/ou se sentir cansado com a aplicação do instrumento para a coleta de dados. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não

responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Em relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados, a pesquisadora será responsável em realizar o download dos dados coletados, gravações e termos de consentimento e assentimento para um dispositivo eletrônico local e será apagado todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem.

Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa irá eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo, o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, a pesquisadora poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou da maneira como preferir. É importante deixar esta via salva em seus documentos para eventuais consultas.

Este projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você

tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 -Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Marcela Pereira Bernardino Serafim

Contato telefônico: (16)991245691

E-mail: marcelabernardino@estudante.ufscar.br

Ao assinar o campo obrigatório, o (a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do professor

Dr.^a Prof.^a Márcia Duarte Galvani

Marcela Pereira Bernardino Serafim

Apêndice II - Entrevista semiestruturada

Dados Demográficos e Experiência Profissional

Identificação	
Nome/Nome Social	
Idade	
Sexo/Gênero	
Nacionalidade	
Estado civil	
Endereço	
Telefone	
E-mail	
Graduação	
Pós-graduação	
Outros Cursos/Especializações	

Tempo de Experiência como Professor:

- Menos de 1 ano
- 1-3 anos
- 3-5 anos
- 5-10 anos
- Mais de 10 anos

Tempo de Experiência com alunos com Deficiência Intelectual:

- Menos de 1 ano
- 1-3 anos
- 3-5 anos
- 5-10 anos
- Mais de 10 anos

Dados da Prática Pedagógica:

Nível de Ensino:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio

Ano(s) que Leciona:

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

7. Número de alunos por Turma:

- Menos de 10
- 10-20
- 20-30
- Mais de 30

8. Número de alunos com Deficiência Intelectual por Turma:

- Nenhum
- 1-2
- 3-5
- Mais de 5

Práticas de Ensino:

Utiliza Planejamentos Educacionais Individualizados (PEI):

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência atualiza os PEIs:

- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Conforme a necessidade

Principais Estratégias Utilizadas para alunos com Deficiência Intelectual:

- Adaptações Curriculares
- Tecnologias Assistivas
- Métodos Multissensoriais
- Apoio Individualizado
- Outros:

Desafios Encontrados na Alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual:

- Falta de Recursos

- () Formação Insuficiente
- () Turmas Muito Grandes
- () Falta de Tempo para Planejamento Individualizado
- () Outros:

Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

- Como você avalia as habilidades e necessidades de um aluno com DI?
- Pode descrever as etapas que você segue para elaborar um PEI?
- Quais são os principais objetivos que você estabelece nos PEI para alunos com DI?

Suporte e Colaboração

- Você estabelece parcerias com outros profissionais, internos e externos da escola, para a implementação e andamento do PEI? Se sim, quais parcerias? Se não, por que?
- Você participa de algum tipo de formação ou capacitação que contribua para as suas práticas inclusivas?

Implementação e Monitoramento

- Você acredita que é possível colocar em prática as ações do PEI durante o andamento das aulas? Se sim, como? Se não, por que?
- De acordo com sua experiência, você acredita que seja desafiador a implementação do PEI? Se sim, quais são os desafios enfrentados por você neste processo?
- Como você monitora e avalia o progresso dos alunos com DI?

Estratégias Pedagógicas

- Quais estratégias de ensino você utiliza para promover a alfabetização desses alunos?
- Como você escolhe os materiais e recursos didáticos para apoiar o aprendizado dos alunos com DI?
- Quais são as atividades ou métodos específicos que têm sido eficazes na sua prática?

Recursos e Ferramentas de Acessibilidade

- Que tipos de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade você utiliza em sala de aula?
- Quais exemplos de recursos que, de acordo com você, podem ajudar no processo de alfabetização?
- Você acredita que há barreiras a serem enfrentadas na alfabetização? Se sim, quais? Se não, quais são suas constatações sobre isso?

Mudanças e Permanências no PEI

- Ao longo do ano letivo, que tipos de ajustes você costuma fazer nos PEI?
- Quais foram as situações em que você precisou alterar ações e adaptações do PEI, para atender a um aluno?

Resultados e Impactos

- Quais são os aspectos que você observa nos alunos com DI durante o processo de alfabetização?
- Você já vivenciou alguma experiência positiva em relação ao PEI? Se sim, qual seria?
- Como você acredita que os PEI impactam o desenvolvimento geral dos alunos com DI?

Reflexão e Sugestões

- O que você considera essencial para a elaboração de um PEI eficaz?
- Que sugestões você daria para outros professores que estão começando a trabalhar com alunos com DI?
- Existe algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a sua experiência com a elaboração e implementação do PEI?

Apêndice III - Roteiro dos componentes básicos do PEI

1. Informações Gerais do Aluno

- **Idade:**
- **Ano/Série:**
- **Diagnóstico e Necessidades Específicas:**
- **Data de Elaboração do PEI:**

2. Avaliação Inicial

- **Histórico Educacional:**
 - Informações sobre desempenho acadêmico anterior
 - Relatórios de professores anteriores
 - Informações relevantes da família
- **Avaliação Diagnóstica:**
 - Resultados de testes e avaliações iniciais
 - Observações sobre habilidades e dificuldades do aluno
- **Pontos Fortes e Interesses do Aluno:**
 - Habilidades acadêmicas
 - Habilidades sociais
 - Interesses pessoais

3. Objetivos Educacionais

- **Objetivos de Longo Prazo:**
 - Metas gerais a serem alcançadas até o final do ano letivo
- **Objetivos de Curto Prazo:**
 - Metas específicas e mensuráveis para um período mais curto
 - Exemplos de áreas:
 - Leitura e Escrita
 - Matemática
 - Habilidades Sociais
 - Autonomia e Vida Diária

4. Estratégias e Intervenções

- **Adaptações Curriculares:**
 - Modificações no conteúdo
 - Alterações na metodologia de ensino
 - Adaptações nos critérios de avaliação
- **Recursos e Ferramentas de Acessibilidade:**
 - Tecnologias assistivas
 - Materiais didáticos adaptados
 - Recursos visuais e táteis
- **Metodologias Diferenciadas:**
 - Ensino multissensorial
 - Aprendizagem baseada em jogos
 - Outras abordagens específicas

5. Implementação do PEI

- **Plano de Ação:**
 - Descrição detalhada das atividades a serem realizadas
 - Responsáveis por cada intervenção
 - Cronograma das atividades

6. Monitoramento e Avaliação

- **Métodos de Monitoramento:**
 - Ferramentas e técnicas para acompanhar o progresso do aluno
 - Frequência das avaliações (mensal, bimestral, etc.)
- **Avaliação do Progresso:**
 - Relatórios periódicos sobre o desempenho do aluno
 - Ajustes necessários no PEI com base nos resultados das avaliações
- **Reuniões de Revisão:**
 - Encontros regulares para discutir o progresso e revisar o PEI
 - Participação da equipe multidisciplinar e da família

7. Revisões e Ajustes

- **Data da Próxima Revisão:**
- **Ajustes Realizados:**

- Descrição das modificações feitas no PEI
- Motivações para as mudanças
- **Planos para Ajustes Futuros:**
 - Áreas a serem revisitadas na próxima revisão
 - Estratégias a serem experimentadas ou ajustadas

 - Ensino multissensorial

 - Aprendizagem baseada em jogos
 - Outras abordagens específicas

5. Implementação do PEI

- **Plano de Ação:**
 - Descrição detalhada das atividades a serem realizadas
 - Responsáveis por cada intervenção
 - Cronograma das atividades

6. Monitoramento e Avaliação

- **Métodos de Monitoramento:**
 - Ferramentas e técnicas para acompanhar o progresso do aluno
 - Frequência das avaliações (mensal, bimestral, etc.)
- **Avaliação do Progresso:**
 - Relatórios periódicos sobre o desempenho do aluno
 - Ajustes necessários no PEI com base nos resultados das avaliações
- **Reuniões de Revisão:**
 - Encontros regulares para discutir o progresso e revisar o PEI
 - Participação da equipe multidisciplinar e da família

7. Revisões e Ajustes

- **Data da Próxima Revisão:**
- **Ajustes Realizados:**
 - Descrição das modificações feitas no PEI
 - Motivações para as mudanças
- **Planos para Ajustes Futuros:**

- Áreas a serem revisitadas na próxima revisão
- Estratégias a serem experimentadas ou ajustadas