FOMENTO À ESCRITA E À CONCENTRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Patricia Cristina Ferreira[1]; Michelle Alves dos Santos[1]; Fabiana Paloni Queijo[1]; Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho[2]; Marina Savordelli Versolato[2]; Raphaela dos Santos Gonçalves[2]; Camila Neto Fernandes Andrade[2]

[1] Estudantes de licenciatura e participantes do PIBID-Unisanta;
[2] Equipe de coordenação do PIBID-Unisanta.

RESUMO

O presente artigo analisa uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Educação Especial da Universidade Santa Cecília (UNISANTA), em uma escola municipal de Santos/SP. A intervenção envolveu estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que apresentavam barreiras relacionadas à concentração, à permanência nas atividades e ao desenvolvimento da escrita. O trabalho foi organizado como relato de experiência, com observação pedagógica e acompanhamento processual das respostas dos estudantes às mediações propostas. O ciclo de intervenção articulou alfabeto móvel, registro gráfico e escrita na lousa, com progressão de atendimentos individuais para situações em duplas e trios. A análise dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com estudos sobre mediação pedagógica e apropriação da escrita, com a literatura da educação inclusiva e da formação docente e com documentos normativos da Educação Especial. Os resultados observados apontaram ampliação do tempo de engajamento, redução de comportamentos de evasão das tarefas, avanços no traçado e na coordenação motora fina, maior segurança na leitura e na escrita e fortalecimento da autonomia. A experiência também evidenciou a relevância do planejamento intencional, da flexibilização das estratégias e da articulação entre universidade, escola, AEE e formação inicial docente.

Palavras-chave: Educação inclusiva; PIBID; alfabetização; mediação pedagógica; Educação Especial.

ABSTRACT

This article analyzes a pedagogical experience developed within the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), Special Education subproject at Universidade Santa Cecília (UNISANTA), in a municipal school in Santos, São Paulo, Brazil. The intervention involved first-grade elementary school students aged six to seven, diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), who experienced barriers related to concentration, task engagement and writing development. The study is presented as an experience report based on pedagogical observation and process-oriented monitoring of students' responses to the proposed mediations. The intervention cycle combined movable alphabet activities, graphic recording and writing on the board, progressing from individual sessions to pairs and small groups. The analysis draws on Vygotsky's historical-cultural perspective, studies on pedagogical mediation and writing acquisition, inclusive education and teacher education literature, as well as Brazilian Special Education policy documents. Observed results indicated increased engagement time, reduced task avoidance, progress in fine motor coordination and handwriting, greater confidence in reading and writing, and strengthened autonomy. The experience also highlighted the relevance of intentional planning, flexible strategies, and collaboration among university, school, specialized educational support and initial teacher education.

Keywords: Inclusive education; PIBID; literacy; pedagogical mediation; Special Education.

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma escola inclusiva exige que o direito à matrícula seja acompanhado de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. No cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa exigência se torna particularmente sensível durante a alfabetização, etapa em que as crianças são convocadas a apropriar-se de conhecimentos complexos sobre leitura e escrita, ao mesmo tempo em que constroem modos de participação nas rotinas escolares. Quando determinadas características dos estudantes são interpretadas apenas como incapacidade, desatenção ou indisciplina, corre-se o risco de deslocar para a criança a responsabilidade por barreiras que também são produzidas pela organização do ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão reafirmam o compromisso dos sistemas de ensino com a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, com oferta de recursos e serviços que eliminem barreiras. Nessa direção, inclusão não se resume à presença física: requer planejamento, acessibilidade pedagógica, mediação qualificada e reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo.

É nesse cenário que se insere a experiência analisada neste artigo, desenvolvida emu ma escola do bairro do Estuário, em Santos/SP, no âmbito do PIBID de Educação Especial da UNISANTA. As ações partiram de dificuldades observadas em estudantes do 1º ano, de seis a sete anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), especialmente quanto à concentração, à permanência em sala e ao desenvolvimento da escrita. Relatos docentes indicavam desgaste diante dos episódios de evasão das tarefas, enquanto as famílias manifestavam insegurança quanto ao percurso acadêmico das crianças. A intervenção buscou substituir uma leitura centrada no déficit por uma análise pedagógica das condições necessárias para favorecer o envolvimento e a aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições de estratégias de mediação pedagógica, desenvolvidas no contexto do PIBID, para o engajamento, a escrita, a leitura e a autonomia dos estudantes acompanhados. Especificamente, pretende-se descrever o ciclo de intervenção realizado; discutir o papel dos recursos manipuláveis e da mediação intencional no processo de alfabetização; refletir sobre a relação entre flexibilização pedagógica e participação; e analisar as contribuições da experiência para a formação inicial das bolsistas e para a articulação entre universidade, escola e AEE (Atendimento Educacional Especializado).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de práticas inclusivas na alfabetização exige deslocar a atenção de explicações centradas exclusivamente nas características individuais dos estudantes para a análise das condições concretas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 situam a Educação Especial de modo transversal à escolarização e reafirmam a necessidade de recursos, serviços e estratégias que favoreçam acesso, participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, a diferença não constitui justificativa para redução das expectativas escolares, mas demanda a organização de respostas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes modos e tempos de aprender.

Mantoan (2003) contribui para essa discussão ao questionar a lógica escolar fundada na homogeneização. A inclusão implica rever a organização das práticas quando elas pressupõem que todos os estudantes aprendam pelos mesmos procedimentos, no mesmo tempo e mediante os mesmos suportes. Para o presente artigo, essa compreensão é especialmente importante porque permite interpretar dificuldades de concentração, permanência e escrita não como atributos suficientes para explicar o desempenho escolar, mas como elementos que precisam ser considerados na relação entre estudante, tarefa, mediação e contexto pedagógico.

É nesse ponto que a pesquisa de Costa (2025) oferece um referencial particularmente fecundo. Ao investigar práticas mediadoras de professoras dos anos iniciais relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual, a autora evidencia a necessidade de articular objetivos comuns de aprendizagem a intervenções que considerem as diferenças existentes na turma. Sua análise mostra que práticas aparentemente inclusivas podem continuar produzindo exclusão quando os recursos são oferecidos de maneira genérica, sem uma mediação orientada às necessidades manifestadas pelo estudante.

A contribuição de Costa (2025) permite distinguir dois elementos que, muitas vezes, aparecem confundidos: o recurso pedagógico e a mediação realizada com esse recurso. Letras móveis, sílabas móveis, imagens, livros e outros suportes foram identificados em sua investigação, mas os resultados demonstram que a simples presença desses materiais não assegura aprendizagem. O que transforma o material em instrumento pedagógico é a ação intencional que o acompanha, ou seja, observar o que o estudante já consegue fazer, identificar o ponto de dificuldade, oferecer pistas, formular questionamentos, propor comparações e reorganizar a tarefa quando necessário.

Essa distinção é fundamental para analisar o uso do alfabeto móvel na experiência do PIBID. O recurso não foi empregado apenas como estratégia lúdica ou sensorial, mas como possibilidade de tornar a palavra manipulável antes de exigir seu registro gráfico. Ao selecionar e ordenar letras, comparar posições e reconstruir palavras, o estudante podia concentrar-se em determinados aspectos da escrita sem que todas as exigências da tarefa fossem apresentadas simultaneamente. Em seguida,

o registro em papel e na lousa retomava o mesmo objeto de conhecimento por outras vias, permitindo às mediadoras observar novas dificuldades e ajustar os apoios.

Outro eixo teórico relevante é a adequação dos procedimentos de ensino às respostas apresentadas pelos estudantes. Freitas (2008), ao estudar um programa de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual, demonstrou que alterações apenas formais produziram resultados modestos, enquanto modificações mais estruturais no procedimento ampliaram significativamente o desempenho. Embora o estudo tenha público e desenho metodológico distintos deste relato, sua contribuição é pertinente por sustentar que o insucesso diante de uma tarefa deve produzir perguntas sobre a organização do ensino, e não uma conclusão precipitada sobre a incapacidade do aprendiz.

Esse princípio desloca a flexibilização pedagógica de uma lógica de facilitação para uma lógica de investigação do ensino. Flexibilizar não significa oferecer atividades cognitivamente empobrecidas ou paralelas ao currículo. Significa modificar suportes, sequências, formas de apresentação, agrupamentos, quantidade de estímulos e modos de intervenção quando esses elementos se constituem como barreiras. Freitas (2008) mostra ainda a importância de decisões pedagógicas orientadas pelo desempenho observado, de modo que os procedimentos sejam revistos à medida que novos objetivos são alcançados ou novas dificuldades se tornam visíveis.

A experiência analisada também requer discutir a articulação entre Educação Especial e ensino comum. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apresentam o ensino colaborativo como possibilidade de superar modelos nos quais o estudante público-alvo da Educação Especial é compreendido como responsabilidade exclusiva do professor especializado. Na colaboração, conhecimentos da educação comum e da Educação Especial são mobilizados conjuntamente no planejamento, na execução e na avaliação das propostas. A coletânea organizada por Kraemer, Lopes e Silva (2022) igualmente problematiza a centralização do apoio em serviços apartados e destaca a necessidade de diversificar as formas de suporte no interior da escolarização comum.

Embora a experiência do PIBID aqui relatada não corresponda formalmente a um modelo de coensino, ela produz aproximações importantes com essa perspectiva. A presença das bolsistas na escola, a supervisão da professora do AEE e o diálogo em torno das respostas dos estudantes criaram oportunidades de compartilhar observações, planejar intervenções e avaliar seus efeitos. Assim, a contribuição da Educação Especial não se restringe a retirar a criança da situação coletiva para realizar uma atividade diferenciada; ela pode colaborar para modificar as próprias condições de participação e aprendizagem.

Friend e Cook (2017) ajudam a compreender essa dimensão ao conceberem a colaboração profissional como uma relação orientada por objetivos compartilhados, corresponsabilidade e tomada conjunta de decisões. No campo educacional, isso implica reconhecer que nenhum profissional detém

isoladamente todas as respostas. A colaboração torna-se, portanto, uma forma de produzir conhecimento pedagógico a partir da análise conjunta dos problemas encontrados no cotidiano.

Essa discussão também atribui uma especificidade formativa ao PIBID. Em vez de recorrer extensamente, neste artigo, a conceitos gerais sobre formação docente, interessa compreender o programa como espaço em que licenciandas aprendem a tomar decisões pedagógicas diante de situações reais. Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2004) são mobilizados nesse ponto para sustentar uma ideia comum: a formação profissional ganha densidade quando os conhecimentos acadêmicos são confrontados com problemas da prática, analisados coletivamente e reelaborados em novas ações. No caso estudado, observar as respostas das crianças, rever procedimentos e discutir alternativas com a supervisão constituíram parte do próprio processo formativo.

Vigotski (2007) contribui para compreender a aprendizagem como processo constituído nas relações sociais e mediado culturalmente. Nessa perspectiva, o ensino constitui uma ação deliberada sobre as condições de aprendizagem, na qual instrumentos, signos e interações assumem papel relevante na apropriação de conhecimentos. Para a experiência analisada, essa concepção sustenta a compreensão de que as possibilidades de participação e aprendizagem não podem ser definidas previamente pelo diagnóstico, pois dependem também da qualidade das mediações, dos recursos disponibilizados e das relações construídas no contexto escolar.

METODOLOGIA: RELATO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência de natureza qualitativa, construído a partir de uma intervenção pedagógica realizada no âmbito do PIBID de Educação Especial da UNISANTA. A experiência ocorreu em uma escola municipal de Santos/SP, durante o ano letivo de 2025, com continuidade das ações em 2026. Participaram diretamente das atividades as bolsistas M.A.S. e P.C.F., sob supervisão da professora responsável pelo AEE, F.P.Q., no contexto das ações formativas acompanhadas pela equipe do PIBID.

O público acompanhado foi composto por crianças de seis a sete anos, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de TEA e TDAH (Ressaltamos que o diagnóstico de TDAH não torna a criança público-alvo da Educação Especial; tais crianças eram atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) pelo fato de terem o diagnóstico de TEA e o de TDAH). A escolha das estratégias decorreu da observação de barreiras relacionadas à sustentação da atenção, ao engajamento nas tarefas, à coordenação motora fina e ao processo inicial de leitura e escrita. Por se tratar de relato de experiência pedagógica, a análise se apoia nos registros e observações produzidos no acompanhamento cotidiano, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações.

A intervenção foi estruturada em um ciclo de três etapas. Na primeira, utilizou-se alfabeto móvel de madeira e colorido para montagem de palavras, favorecendo exploração visual e tátil,

identificação de letras e organização sequencial. Na segunda, as crianças eram convidadas a registrar graficamente as palavras em papel com canetinhas, momento em que se observavam o movimento de pinça, a pressão e o controle do traçado. Na terceira, realizava-se a escrita com canetão na lousa, ampliando o campo de ação motora e retomando a palavra em outro suporte.

A organização dos agrupamentos também foi progressiva. Inicialmente, foram realizados atendimentos individuais de aproximadamente 50 minutos, visando estabelecer vínculo, conhecer modos de resposta e oferecer apoio mais próximo. Posteriormente, foram propostas atividades em duplas, com oportunidades de cooperação e observação entre pares. Em seguida, algumas situações foram organizadas em trios, incorporando objetivos de espera, revezamento, respeito ao tempo do outro e compartilhamento dos materiais.

A análise foi organizada em quatro eixos interpretativos: a) engajamento e permanência nas atividades; b) escrita, leitura e coordenação motora; c) autonomia, autoestima e participação; e d) contribuições da experiência para a formação docente e para a articulação entre AEE, escola e universidade. Esses eixos foram colocados em diálogo com os referenciais teóricos e estudos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros da experiência indicaram mudanças progressivas na relação dos estudantes com as propostas de escrita. Um dos aspectos mais recorrentes foi a ampliação do tempo de permanência nas atividades e a diminuição dos episódios descritos pela equipe como “fuga de demanda”. Mais do que atribuir esse comportamento à desatenção ou à recusa individual, as observações passaram a considerar em que situações ele ocorria, quais exigências estavam presentes na tarefa e que alterações poderiam favorecer o envolvimento. Esse movimento foi importante porque transformou uma dificuldade inicialmente localizada na criança em um problema pedagógico passível de análise e intervenção.

A reorganização das propostas em etapas mais delimitadas pareceu contribuir para esse processo. O estudante não precisava responder simultaneamente à identificação das letras, à composição da palavra, ao controle motor do lápis e à permanência prolongada diante de uma única atividade. A sequência alfabeto móvel *versus* registro em papel *versus* escrita na lousa distribuía essas exigências e permitia que as mediadoras observassem em qual momento surgiam dificuldades. Essa leitura aproxima-se de Freitas (2008), que menciona que quando o desempenho não corresponde ao esperado, modificar estruturalmente o procedimento pode ser mais produtivo do que apenas trocar a aparência do material ou repetir a mesma tarefa.

O alfabeto móvel assumiu papel relevante nesse percurso. Sua contribuição, contudo, não pode ser explicada apenas por ser um material concreto, colorido ou manipulável. Costa (2025)

demonstra que letras e sílabas móveis podem integrar mediações significativas para a escrita quando acompanhadas por intervenções que ajudam o estudante a analisar a palavra e a tomar decisões. Essa distinção foi observada na experiência, uma vez que as bolsistas não se limitavam a entregar as letras, mas acompanhavam a seleção, retomavam a palavra, orientavam comparações e intervinham quando a criança encontrava obstáculos.

Essa forma de trabalho permite discutir um ponto importante para a Educação Especial: adaptação pedagógica não é sinônimo de atividade mais fácil. A palavra trabalhada e o objetivo relacionado à escrita eram preservados; modificava-se o caminho para que o estudante pudesse se envolver com o objeto de conhecimento. A pesquisa de Costa (2025) chama atenção justamente para a necessidade de manter objetivos de aprendizagem ao mesmo tempo em que se realizam mediações coletivas e individuais orientadas pelas especificidades dos estudantes. Assim, o diferencial não está em construir um currículo paralelo, mas em ampliar as possibilidades de acesso ao currículo comum.

Na passagem do alfabeto móvel para o papel, foram observadas mudanças no controle do traçado e no movimento de pinça. Já a escrita na lousa ampliava o gesto e permitia retomar a mesma palavra em uma superfície diferente. Esses registros não constituem medidas padronizadas de desenvolvimento motor ou de alfabetização e, por isso, não permitem afirmar eficácia causal da sequência utilizada. Seu valor está em mostrar como a observação pedagógica orientou decisões: diante de maior segurança em uma etapa, aumentava-se o desafio; diante de dificuldade persistente, retomavam-se apoios ou modificava-se a forma de apresentação.

Esse processo de ajuste contínuo aproxima a experiência do princípio evidenciado por Freitas (2008), segundo o qual procedimentos de ensino precisam responder ao desempenho efetivamente apresentado pelo aprendiz. Em seu estudo, alterações mais estruturais foram decisivas para alcançar melhores resultados de leitura e escrita. No presente relato, a comparação não é direta, mas ajuda a sustentar uma postura pedagógica: a dificuldade do estudante constitui também informação sobre o ensino. Ela indica a necessidade de examinar o nível de exigência, a sequência, os estímulos, os suportes e a forma de mediação.

Outro resultado percebido foi o aumento da iniciativa em momentos da atividade. À medida que as crianças reconheciam a sequência de trabalho e compreendiam o funcionamento dos materiais, algumas ações passaram a exigir menos intervenção direta. Em vez de interpretar autonomia como realização solitária, a experiência permitiu compreendê-la como possibilidade construída nas relações pedagógicas e a partir de apoios que podem ser gradualmente modificados. Essa compreensão dialoga com Vigotski (2007), para quem os processos de aprendizagem e desenvolvimento são socialmente constituídos e mediados, ressaltando a importância das interações e das condições de ensino na ampliação das possibilidades de ação da criança.

Também foram percebidas mudanças na segurança com que os estudantes enfrentavam as propostas. A possibilidade de concluir etapas, visualizar a palavra formada e reconhecer o próprio registro produzia experiências de êxito que contrastavam com situações anteriormente marcadas por recusa. Costa (2025) identifica a motivação entre as formas de mediação observadas em sua pesquisa, mas seus dados também permitem evitar uma leitura superficial desse aspecto: incentivar o estudante não substitui uma intervenção pedagógica adequada. Na experiência relatada, valorização e desafio precisaram caminhar juntos.

A mudança dos atendimentos individuais para duplas e, posteriormente, trios introduziu outra dimensão ao trabalho. O atendimento individual havia sido útil para conhecer as respostas das crianças e testar formas de mediação; entretanto, mantê-lo como única estratégia poderia consolidar uma experiência escolar paralela. A entrada de pares incorporou espera, negociação de materiais, observação da produção do outro e compartilhamento de ações. Com isso, a intervenção aproximou-se mais da lógica de participação em espaços comuns, fundamental à perspectiva inclusiva.

Esse movimento também permite problematizar o lugar do AEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) defendem que os conhecimentos especializados devem compor respostas articuladas com o ensino comum, em vez de concentrar no especialista toda a responsabilidade pela escolarização. A coletânea organizada por Kraemer, Lopes e Silva (2022) igualmente chama atenção para os limites de modelos padronizados de atendimento e para a necessidade de diversificar apoios. No contexto analisado, a professora do AEE não apareceu apenas como profissional que atende individualmente estudantes, mas como supervisora que contribuía para interpretar situações e construir estratégias com as bolsistas.

Ainda que não tenha havido coensino formal, a experiência revelou elementos de uma cultura colaborativa. Friend e Cook (2017) destacam objetivos compartilhados e corresponsabilidade como dimensões essenciais da colaboração. A análise das dificuldades e das respostas às atividades não ficou restrita a uma única profissional: observações eram compartilhadas e utilizadas para pensar os passos seguintes. Essa dinâmica contribui para romper a ideia de que estudantes que demandam apoios específicos pertencem pedagogicamente apenas à Educação Especial.

A colaboração teve, simultaneamente, efeito formativo sobre as bolsistas participantes do Programa PIBID. A principal aprendizagem profissional não decorreu apenas da aplicação de um recurso previamente escolhido, mas da necessidade de avaliar continuamente se esse recurso estava cumprindo sua finalidade. Quando uma estratégia não produzia o envolvimento esperado, era necessário compreender o que ocorrera e reorganizar a ação. É nesse sentido específico que Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2004) contribuem para a análise: a prática se converte em espaço de formação quando é examinada, discutida e reelaborada, e não quando funciona como mera aplicação de uma teoria aprendida na universidade.

A experiência permitiu ainda relativizar a própria expressão “falta de concentração”. Os registros sugerem que o engajamento variava de acordo com a configuração da proposta: duração, quantidade de demandas simultâneas, clareza da sequência, possibilidade de manipulação, apoio recebido e interação com os pares. Isso não significa negar características individuais relacionadas aos diagnósticos, mas evitar que elas encerrem a análise pedagógica. A pergunta deixa de ser apenas porque a criança não permanece na atividade e passa a incluir o que, na atividade e em sua mediação, pode ser reorganizado.

A análise da experiência evidencia que o trabalho pedagógico inclusivo se fortalece quando recursos, procedimentos e formas de colaboração são examinados de maneira articulada. O centro da discussão está em compreender como um recurso pode ser transformado em instrumento de mediação, como o procedimento de ensino pode ser revisto a partir das respostas do estudante e como a colaboração entre profissionais amplia as possibilidades de intervenção. Nesse sentido, Costa (2025), Freitas (2008) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) oferecem aportes centrais para interpretar as situações observadas e compreender a flexibilização pedagógica como construção intencional de condições de aprendizagem.

Por fim, os limites metodológicos precisam ser preservados. Não foram utilizados instrumentos padronizados pré e pós-intervenção, tampouco houve grupo de comparação. Por essa razão, os avanços descritos correspondem às observações pedagógicas produzidas no contexto do PIBID e não autorizam generalizações sobre eficácia. A relevância do relato está na sistematização de um processo de observação, decisão, intervenção e revisão que pode contribuir para a reflexão sobre alfabetização inclusiva e formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no PIBID de Educação Especial da UNISANTA evidenciou que a participação de estudantes que enfrentam barreiras no processo de alfabetização depende, em grande medida, da qualidade das condições pedagógicas oferecidas. O uso do alfabeto móvel, o registro em diferentes suportes, a progressão dos agrupamentos e o acompanhamento intencional constituíram uma organização de ensino que favoreceu maior engajamento, avanços no traçado, ampliação da segurança diante da leitura e da escrita e maior autonomia nas atividades.

A análise teórica permitiu compreender que os recursos não atuam de forma independente da mediação. O elemento central foi a possibilidade de observar as respostas das crianças e reorganizar a intervenção, preservando expectativas de aprendizagem e diversificando os caminhos para alcançá-las. Nessa perspectiva, flexibilizar não significa reduzir o currículo, mas construir acessos pedagógicos que reconheçam ritmos, conhecimentos prévios e formas distintas de participação.

O relato também reafirma a relevância do PIBID para a formação docente. A inserção acompanhada na escola possibilitou às bolsistas vivenciar a docência como prática de investigação, reflexão e colaboração, articulando conhecimentos acadêmicos a problemas concretos. A presença da professora do AEE e o diálogo entre os diferentes participantes mostraram que a inclusão se fortalece quando o trabalho deixa de ser individualizado entre profissionais e se transforma em responsabilidade compartilhada.

Como desdobramento, recomenda-se ampliar espaços sistemáticos de planejamento colaborativo entre docentes da classe comum, AEE, gestão e participantes de programas de formação inicial, bem como produzir registros mais sistemáticos da evolução dos estudantes. Pesquisas futuras podem acompanhar longitudinalmente intervenções semelhantes e utilizar instrumentos que permitam analisar, com maior precisão, mudanças na escrita, leitura, engajamento e participação. A principal contribuição da experiência está em reafirmar que o direito à educação inclusiva se concretiza no cotidiano, por meio de decisões pedagógicas intencionais que reconhecem possibilidades e criam condições reais para aprender.

AGRADECIMENTOS

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à docência PIBID 2024-2026

À Secretaria de Educação – SEDUC da Prefeitura Municipal de Santos pela parceria com as escolas municipais

À Universidade Santa Cecília – UNISANTA pelo apoio Institucional ao Programa PIBID

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

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

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES.

COSTA, Flaviana Bernardo. A mediação de professores sobre a escrita de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. 2025. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

FREITAS, Maria Clara de. Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Interactions: collaboration skills for school professionals. 8. ed. Boston: Pearson, 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (org.). A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.