REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DO PEI PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

PEDAGOGICAL PLANNING: CONTRIBUTIONS OF THE IEP TO THE LITERACY PROCESS

Ciências Humanas • 06/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793689853

Clarice Antunes do Nascimento[1]

Julia Mendes Alves Ferreira[2]

Viviane Marta da Silva[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma as habilidades relacionadas à alfabetização são contempladas em Planos Educacionais Individualizados (PEIs) e como esse instrumento potencializa o processo de ensino e aprendizagem na escola regular na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin e pela triangulação analítica. O *corpus* reuniu 18 PEIs de alunos do 1.º ao 4.º ano com diagnósticos diversos. Os resultados apontam que o PEI organiza a prática inclusiva ao definir metas e recursos. Contudo, revelam metas genéricas e a necessidade de atrelar o currículo à autorregulação. A pesquisa traz contribuições práticas para o fazer docente e sinaliza a pesquisas futuras a investigação do acompanhamento longitudinal dos planos.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Alfabetização; Planejamento Pedagógico; Plano Educacional Individualizado.

ABSTRACT

This study aims to analyze how literacy-related skills are addressed in Individualized Education Plans (IEPs) and how this instrument enhances the teaching and learning process in regular schools within the Municipal Education Network of Novo Hamburgo, RS. It is a qualitative and documentary study guided by Bardin's Content Analysis and analytical triangulation. The corpus gathered 18 IEPs of students from 1st to 4th grade with various diagnoses. The results indicate that the IEP organizes inclusive practice by defining goals and resources. However, they reveal generic goals and the need to link the curriculum to self-regulation. The research brings practical contributions to teaching practice and points toward future research investigating the longitudinal monitoring of these plans.

Keywords: Inclusive Education; Literacy; Pedagogical Planning; Individualized Education Plan.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, embora amplamente difundida no debate educacional contemporâneo, permanece como um campo de intensas tensões e constantes reconfigurações no fazer docente. Como garantia constitucional e direito humano inalienável, a educação inclusiva demanda práticas pedagógicas acolhedoras, capazes de reconhecer a singularidade dos sujeitos, combater atitudes segregacionistas e promover a equidade nos processos de aprendizagem. No entanto, a operacionalização das políticas públicas voltadas a essa temática tem gerado inquietações no corpo docente, que enfrenta o desafio de qualificar sua práxis para atender às especificidades do público-alvo da Educação Especial nas salas de aula comuns.

Nesse cenário, o arcabouço normativo brasileiro - respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015) - ratifica a obrigatoriedade de institucionalizar as adaptações curriculares e os recursos de acessibilidade por meio de registros específicos. Tais instrumentos, conhecidos como Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), surgem como mecanismos pedagógicos fundamentais para desenhar itinerários de aprendizagem acessíveis e personalizados. Para os educadores, o desafio central reside em apropriar-se criticamente dessas ferramentas, transcendendo a dimensão meramente burocrática e

cartorial para consolidá-las como guias práticos, reflexivos e norteadores da ação educativa cotidiana.

Este artigo investiga os processos de elaboração, estruturação e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) direcionado a estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. A investigação fundamenta-se nas seguintes problemáticas: Em que medida o PEI atua como ferramenta efetiva na qualificação do suporte pedagógico oferecido ao público-alvo da Educação Especial? Da forma como vem sendo idealizado e materializado nos registros escolares, o PEI contribui para a equidade no processo de alfabetização e letramento?

O objetivo geral deste estudo é analisar de que forma as habilidades relacionadas à alfabetização são contempladas em Planos Educacionais Individualizados (PEIs) e como esse instrumento potencializa o processo de ensino e aprendizagem na escola regular. Para o alcance desse propósito, traçam-se os seguintes objetivos específicos: Identificar as características, itens e estruturas propostas para a construção dos PEIs no município pesquisado; examinar as metas, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita; avaliar os processos de acompanhamento e registro das aprendizagens dos discentes a partir da materialidade dos documentos analíticos.

A trajetória metodológica fundamenta-se na pesquisa qualitativa de caráter documental (Cellard, 2012; Minayo, 2012). O *corpus* empírico constitui-se de 18 Planos Educacionais Individualizados (PEIs) e seus relatórios complementares (Atendimento Educacional Especializado - AEE e Núcleo de Apoio Psicossocial - NAP), elaborados por docentes de duas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS para

estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental com diagnósticos diversos (Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação, TDAH, TOD, TDL, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Ambliopia e Paralisia Cerebral). Para o tratamento e a interpretação dos dados, empregou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), estruturada sob o método da triangulação analítica (Triviños, 1987; Minayo, 2012), confrontando o referencial teórico-legal, a argumentação autoral e os excertos empíricos dos PEIs.

A fim de conferir clareza e organicidade à investigação, o presente artigo estrutura-se em quatro seções principais, além desta. A primeira seção estabelece a revisão de literatura, organizada em eixos que discutem a caracterização do público-alvo da Educação Especial, a trajetória legal da inclusão, as interfaces entre alfabetização e letramento e o planejamento pedagógico na perspectiva do coensino. A segunda seção detalha os caminhos metodológicos, descrevendo os preceitos éticos, os critérios de amostragem, o percurso analítico de Bardin (2016) e a descrição da estrutura dos PEIs, indicando a convenção gráfica de destaque dos excertos em *itálico*. A terceira seção dedica-se à análise e discussão dos dados, articulada em três eixos categoriais que triangulam as evidências dos PEIs com a teoria. Por fim, a quarta seção encerra o estudo com as considerações finais, sintetizando as contribuições do PEI e sinalizando a premente necessidade de ações de formação continuada para a consolidação de práticas alfabetizadoras genuinamente inclusivas.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: POLÍTICAS, ALFABETIZAÇÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

2.1. Público-Alvo e Perspectiva Inclusiva

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social fundamental a ser garantido pelo Estado, sem qualquer forma de discriminação. Entre as diferentes modalidades de atendimento educacional, destaca-se a educação especial na perspectiva inclusiva, destinada a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, assegurando sua inserção na escola regular em todos os níveis de ensino. Conforme dispõe o Artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015: Considera-se pessoa com deficiência "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015, Art. 2º).

A referida legislação também estabelece que o sistema educacional inclusivo deve garantir, aos estudantes, condições para alcançar o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, considerando seus interesses, características e necessidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão ultrapassa a obrigatoriedade da matrícula escolar, exigindo uma reconfiguração profunda das práticas cotidianas que deem substância ao direito de aprender. Torna-se indispensável que as instituições de ensino e suas mantenedoras desenvolvam estratégias e políticas públicas capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento integral desses sujeitos no ambiente escolar regular, superando as barreiras que limitam tais condições.

Conforme argumenta Mantoan (2003, p.31), “não adianta admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”. Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva exige o compromisso coletivo com práticas pedagógicas e estruturais que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Entre as proposições da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua de forma complementar para estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação. A política também prevê a atuação do profissional de apoio escolar, responsável por auxiliar os estudantes em atividades relacionadas à locomoção, higiene, alimentação, interação social e utilização de tecnologias assistivas.

O principal desafio da educação inclusiva consiste na construção de uma escola que reconheça as dificuldades e limitações dos estudantes sem permitir que essas condições restrinjam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2003) ressalta a necessidade de uma instituição escolar comprometida com práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos sujeitos, promovendo efetivamente a participação e a aprendizagem de todos.

2.2. Trajetória Legal da Educação Inclusiva

A inclusão de pessoas com deficiência na escola comum é um debate que, no campo jurídico, remonta à publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, conhecida

como LDBEN (Lei 4.024/1961). Embora essa primeira normativa tenha lançado as bases iniciais para o atendimento educacional desse público, foi apenas com o avanço democrático subsequente que o ordenamento jurídico brasileiro passou a tratar a acessibilidade e o ensino especializado sob a ótica dos direitos fundamentais e da responsabilidade civil estatal.

Sob essa nova égide, a Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo n. 208, que é dever do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Embora o texto constitucional original ainda resguarde o termo “portadores”, essa nomenclatura caiu em desuso por carregar uma perspectiva essencialmente clínica e biológica, sugerindo que a deficiência seria um fardo a ser carregado pelo sujeito. A virada conceitual e terminológica consolidou-se internacionalmente com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) - ratificada no Brasil com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009 - e nacionalmente por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses marcos legais instituíram oficialmente a expressão “Pessoa com Deficiência” (PcD), deslocando o foco da patologia para o indivíduo e para as barreiras sociais e ambientais que impedem sua plena participação.

Posteriormente, a LDBEN de 1996 (Lei 9.394/1996) reiterou, em sessão específica sobre a Educação Especial, a obrigatoriedade da oferta de AEE nas escolas. O Artigo n. 4 reforça a garantia de Atendimento Educacional Especializado, gratuito, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e

modalidades do ensino, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1996).

Ao longo da trajetória pelos direitos civis desse público, a articulação de diversos movimentos sociais impulsionou transformações profundas em nomenclaturas e concepções de atendimento. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou essas discussões. A norma visa assegurar direitos fundamentais, cidadania e a necessária adequação das redes de ensino.

Em consonância com essa perspectiva, o Artigo n. 28 da referida legislação, determina que incumbe ao poder público assegurar e implementar planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

A institucionalização da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto 8.596/2015) detalha, em seu Capítulo II, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Seção III estabelece a obrigatoriedade de instrumentos individualizados como o PEI (Plano Educacional Individualizado) e o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), ambos com atualização contínua. Estes planos têm como finalidade orientar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum, o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE, as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino e as ações de articulação intersetorial (Brasil, 2015).

A Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo estrutura suas ações pedagógicas a partir de cadernos orientadores. O caderno Fundamentos e Concepções da Rede Municipal apresenta a ideia de que a Educação Inclusiva tem como princípio

> *o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas, o que requer das escolas ambientes com condições de garantir acesso, permanência, participação, interação, aprendizagem e autonomia para todos os estudantes, da educação infantil à educação de jovens e adultos, com igualdade de condições. (Novo Hamburgo, 2019, p. 12)*

A diretriz expressa no documento municipal alinha-se diretamente aos preceitos da Lei Brasileira de Inclusão, mas a sua materialização no cotidiano escolar impõe desafios complexos ao corpo docente. Conforme sinalizado no debate educacional contemporâneo, a transição entre o que está assegurado legalmente e as práticas pedagógicas reais é permeada por tensões. Nesse cenário, o Plano Educacional Individualizado (PEI) deixa de ser apenas uma exigência administrativa ou um protocolo burocrático e assume a centralidade como o elo estruturador dessa transição, operando como o guia prático que norteia a ação educativa cotidiana.

No âmbito das salas de aula comuns, essa articulação teórica e documental ganha contornos ainda mais específicos quando tensionada pela urgência dos processos de alfabetização. O desafio do professor regente e do mediador reside em decodificar as orientações macroestruturais das políticas públicas e traduzi-las em estratégias didáticas que contemplem as habilidades linguísticas e cognitivas singulares dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Investigar a estrutura e a execução do

PEI na Rede Municipal de Novo Hamburgo constitui, portanto, um movimento de análise sobre como o direito inalienável à educação se converte - ou encontra barreiras - em registros de práticas pedagógicas que visam à equidade e à efetiva redução de obstáculos na aprendizagem.

2.3. Educação Inclusiva e Alfabetização

A alfabetização é um dos processos que mais mobilizam as ações realizadas na escola. De acordo com o Glossário do Ceale (s.d.)[4], alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. Processo, este, que precisa estar atrelado à perspectiva do letramento, de modo a articular a apropriação do sistema de escrita às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita.

Ao falar sobre a alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, Santos (2025, p. 14) enfatiza que “é essencial que a alfabetização seja realizada a partir de práticas sociais de leitura e escrita, sistematizadas e intencionais, com o fito de garantir o desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação, fundamentais para o letramento”. Tal afirmação aplica-se à prática educativa direcionada às diversas deficiências identificadas nos espaços escolares.

No que tange ao “letramento”, para Bengtson e Pino (2018, p. 28), trata-se de “uma forma de inclusão” que possibilita ao ser humano dar o primeiro passo na busca por uma construção intelectual que potencializa, pela palavra escrita, a leitura do mundo em seus mais diversos matizes. Os autores defendem que a apropriação social da

escrita funciona como um catalisador de cidadania, o que exige deslocar o olhar mecânico da decodificação para focar no desenvolvimento da emancipação do sujeito. Essa perspectiva ganha contornos de urgência quando direcionada ao público-alvo da Educação Especial, cujas trajetórias escolares historicamente enfrentaram a negação do acesso aos bens culturais e linguísticos.

A alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades, constituem-se, portanto, como eixos imperativos para a promoção da autonomia, independentemente do diagnóstico clínico ou etapa de vida em que esses processos ocorram. Em sintonia com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), Rodrigues, Oliveira e Rocha (2025) defendem a alfabetização como um direito fundamental e um processo essencial para o desenvolvimento pleno das pessoas, independentemente de suas condições ou características, sendo também indispensável para garantir a cidadania e a participação social. Portanto, presume-se que esse direito não pode ser negligenciado àquelas pessoas que vivenciam alguma situação de deficiência.

No cotidiano da escola, a consolidação desse direito requer o rompimento com visões reducionistas que limitam a experiência do estudante, público-alvo da Educação Especial, à convivência comunitária. O domínio do sistema escrito constitui-se como ferramenta de emancipação cognitiva e social, de modo que o principal desafio docente reside em traçar itinerários didáticos e metodológicos que respeitem os ritmos e as formas de aprender de cada indivíduo.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação inclusiva necessitam de um olhar especial para as especificidades de cada sujeito. De acordo com Santos e Cavalcante (2023), quando o assunto é alfabetização, a discussão central está na polêmica dos métodos, e o que vem à mente de muitos professores é a pergunta: “Qual método devo usar para alfabetizar meus alunos?”. Em vez de questionar o “método”, a pergunta poderia ser feita tomando como partida: “Qual prática posso desenvolver para que meus alunos sejam alfabetizados?” (Santos; Cavalcante, 2023, p. 5).

Nessa perspectiva, o trabalho com o uso de ferramentas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) configura-se como um recurso pedagógico potente, viabilizando o avanço nas competências comunicativas e expressivas de estudantes não-verbalizados e assegurando canais eficientes para que externalizam suas hipóteses de escrita e leitura.

A intencionalidade dessas práticas, contudo, demanda uma engenharia pedagógica que supere o improviso. Conforme apontam Machado e Almeida (2010), o desenvolvimento de competências linguísticas na educação inclusiva está diretamente condicionado à qualidade do planejamento de ensino. Sob essa ótica, as autoras defendem que a estipulação de metas claras e de curto prazo voltadas à apropriação do código escrito precisa estar formalizada na estrutura do Plano Educacional Individualizado (PEI), sob o risco de esvaziar a trajetória escolar do educando.

Dessa forma, a contribuição de Redig (2021) corrobora a necessidade de compreender o PEI como a própria materialização da prática pedagógica inclusiva, unindo o diagnóstico factual das habilidades do sujeito à intervenção didática real. É no desenho técnico,

colaborativo e reflexivo desse instrumento que os conceitos de alfabetização e letramento ganham corpo no cotidiano escolar, convertendo os marcos legais de acessibilidade em ações estratégicas, desenhadas para garantir que o estudante com deficiência se aproprie da palavra escrita como ferramenta legítima de leitura do mundo.

2.4. O Planejamento Pedagógico e o Papel do PEI

O planejamento é essencial para o sucesso no processo de alfabetização de todos os estudantes, independente da modalidade de atendimento. De acordo com Vasconcellos (2023, p. 45), “planejar é antecipar mentalmente ações a serem realizadas, para atingir finalidades, a partir de uma dada realidade e agir de acordo com aquilo que foi antecipado”, o que pressupõe uma articulação intrínseca entre “realidade, finalidade e plano de ação”. A prática docente, portanto, não pode ser conduzida ao mero acaso, sem intencionalidade. É necessário que se conheça a quem se destina o fazer pedagógico, onde e como queremos chegar ao nosso objetivo.

Para o Libânio (1994), o planejamento estrutura-se nas seguintes esferas: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O plano da escola identifica e idealiza a instituição como um todo, materializando-se através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O plano de ensino traça os objetivos e ações para um determinado período de tempo (ano, semestre) e destina-se a um público específico. Por fim, o plano de aula consiste no registro das ações que serão realizadas no cotidiano, compreendendo os encaminhamentos necessários para a execução do plano de ensino.

Seguindo a lógica da estrutura proposta por Libânio, ao se pensar na alfabetização de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação, os estudantes possuem direito a um plano de ensino que considere suas características, necessidades e potencialidades. A esse documento, atribui-se a nomenclatura de Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). É sob o amparo das metas projetadas nesse instrumento que os professores articulam seu planejamento diário.

Planejar para estudantes com deficiência implica a construção de estratégias que se articulem de forma direta com o currículo adotado para os demais estudantes. Segundo Pedroso e Alexandre (2025, p. 71), “adaptações curriculares devem ser feitas de forma a atender às necessidades individuais desses estudantes, respeitando seu ritmo de aprendizagem e proporcionando um ambiente inclusivo”. Sendo assim, o planejamento para esse público prevê, além da definição de objetivos, a escolha de recursos e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento das potencialidades e a superação das barreiras educacionais.

Cabe ressaltar a importância da colaboração entre o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor regente na construção desse planejamento que visa a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes em um mesmo contexto. Essa articulação conceitua-se sob o modelo do coensino: “O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 85).

Ao se considerar a importância dos planejamentos que atendam às necessidades de cada sujeito, para além das organizações curriculares pré-existentes, encontra-se o olhar do professor que estrutura sua prática respeitando as singularidades dos estudantes. Segundo Santos (2025):

> *A atenção sensível do docente às diversas formas de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes, constitui um elemento orientador na construção de práticas alfabetizadoras verdadeiramente inclusivas. Mais do que a simples adequação às normativas legais, faz-se imprescindível que os/as professores/as adotem uma postura ética, reflexiva e engajada, atuando ativamente na promoção de uma educação equitativa e respeitosa com a diversidade. (Santos, 2025, p. 5)*

O planejamento na educação inclusiva precisa, segundo Tannus-Valadão (2018), centrar-se na pessoa, não se ocupando exclusivamente do fazer escolar. Segundo a autora:

> *De modo sintético, pode-se dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto "escolar", quando se preocupa em atender às demandas escolares, ou "educacionais", com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo. (Tannus-Valadão, 2018, p. 5)*

Diante desse panorama teórico, evidencia-se que o ato de planejar na alfabetização inclusiva tensiona os limites do currículo

homogêneo e exige uma práxis docente fundamentada na sensibilidade e no ensino. Investigar de que forma essa engenharia pedagógica e suas adaptações curriculares se materializam - ou se fragmentam - no cotidiano da escola regular requer, necessariamente, o debruçar-se sobre os registros oficiais que guiam esses percursos. É sob essa premissa analítica que este estudo delineia seus caminhos metodológicos, a fim de examinar a realidade documental dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) tecidos na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos epistemológicos de Minayo (2012). A investigação é delineada por meio da pesquisa documental, a qual, conforme preconiza Cellard (2012), toma o documento escrito como uma fonte primária rica em informações sociais, históricas e pedagógicas. A escolha por este delineamento justifica-se pela necessidade de apreender como as diretrizes legais e teóricas da Educação Inclusiva se materializam nos registros cotidianos da prática escolar.

O campo empírico da pesquisa abrange a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, cuja estrutura conta com 92 instituições de ensino. No entanto, o universo amostral delimitou-se a duas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) situadas na zona urbana - uma localizada na região central e outra em área periférica -, visando compreender o objeto de estudo a partir de diferentes contextos sociodemográficos. Em estrita obediência aos preceitos éticos que regem as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS n.º 510/2016), as instituições foram denominadas sob os

pseudônimos de “Escola A” e “Escola B”, e os sujeitos foram codificados numérica e alfabeticamente (ex.: “Estudante 1-A”, “Estudante 12-B”, em que a letra representa a escola e o número diz respeito aos sujeitos mencionados nos PEIs), garantindo o anonimato e o sigilo absoluto dos dados identificatórios. A anuência institucional foi formalizada via Termo de Autorização Institucional assinado pelas gestões escolares.

O aporte documental constituiu-se de 18 Planos Educacionais Individualizados (PEIs), acompanhados de seus respectivos relatórios e pareceres de Atendimento Educacional Especializado (AEE/Sala de Recursos Multifuncionais). Quanto aos critérios de inclusão para a amostragem, consideraram-se os estudantes público-alvo da Educação Especial, situados na faixa etária dos 6 aos 10 anos e matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a presença explícita de objetivos e metas direcionados ao processo de alfabetização e letramento nos documentos analisados.

A amostra contempla uma diversidade representativa de diagnósticos e condições do neurodesenvolvimento: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador Opositivo (TOD), Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), Síndrome de Down, Deficiência Intelectual (DI), Ambliopia e Paralisia Cerebral.

Para o tratamento e a interpretação do material empírico, adotou-se o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2016). O percurso analítico organizou-se em três polos operacionais: a análise prévia, fase de organização propriamente dita, na qual se realizou a “leitura flutuante” do conjunto dos 18 PEIs e relatórios anexos a estes,

constituindo o *corpus* definitivo e estabelecendo as hipóteses e objetivos norteadores da investigação; a exploração do material, etapa de codificação e categorização, em que os trechos dos documentos foram recortados em unidades de registro (metas de alfabetização, descrições de recursos de acessibilidade, avaliações de desempenho) e agregados por convergência temática; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados brutos foram submetidos à síntese reflexiva e à triangulação analítica.

A triangulação de dados constituiu o eixo orientador do debate, amparada nos pressupostos de Minayo (2012) e Trivinos (1987), que a definem como um procedimento analítico que combina múltiplos ângulos e fontes de informação para apreender a complexidade do fenômeno estudado. Desta forma, o estudo confrontou criticamente três vértices, entre os quais o arcabouço normativo-legal (Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.146/2015 e o Caderno Orientador de Novo Hamburgo), o referencial teórico fundamentado em autores da alfabetização e da educação inclusiva (Mantoan, 2003; Libânio, 1994; Vasconcellos, 2023; Santos, 2025; Vianna, 2026; Penha et al., 2025) e os achados empíricos extraídos dos PEIs.

A partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), emergiram três eixos analíticos categoriais que estruturam a discussão do estudo: a estrutura organizacional e compartilhada do PEI no contexto investigado; as habilidades de alfabetização contempladas nos documentos; e a aplicação dos PEIs: entre recursos propostos e processos de avaliação.

Para compreender a materialidade desses achados, cumpre ressaltar que os Planos Educacionais Individualizados (PEIs)

investigados organizam-se em uma estrutura padronizada. O documento contempla as seções de *Identificação e Informações Clínicas*, o registro dos *Atendimentos Especializados e Pactuações com as Famílias*, e o *Diagnóstico Pedagógico e Funcional* (mapeando *Potencialidades*, *Necessidades* e *Recursos de Acessibilidade*). Na dimensão curricular, desdobra os componentes de ensino em quatro itens centrais: *Objetivos*, *Propostas/Atividades*, *Materiais/Recursos* e o registro avaliativo denominado *Como a criança correspondeu ao objetivo*, de onde provêm os principais dados analisados. Ademais, visando conferir clareza metodológica e estabelecer uma diferenciação rigorosa entre o aporte teórico mobilizado e os dados empíricos apurados, as evidências textuais e excertos extraídos diretamente dos PEIs e pareceres analíticos do *corpus* foram destacados graficamente em *itálico* ao longo de toda a discussão.

4. ANÁLISE DOS DADOS: O PEI COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

4.1. A Estrutura Organizacional e Compartilhada do PEI em Novo Hamburgo

A análise dos 18 Planos Educacionais Individualizados (PEIs) e dos relatórios de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que constituem o corpus desta pesquisa evidencia que o PEI se consolidou como uma ferramenta estruturante para a organização da prática pedagógica inclusiva nas instituições acompanhadas. Longe de se configurar como um mero formulário administrativo, a arquitetura do documento orienta a definição de objetivos curriculares, o desenho de estratégias acessíveis e o acompanhamento processual dos estudantes público-alvo da

Educação Especial. O instrumento confere plasticidade ao currículo escolar, permitindo flexibilizações que respondem às singularidades cognitivas, motoras e comportamentais dos sujeitos sem perder de vista o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Essa perspectiva encontra consonância teórica nos marcos normativos que regem a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994) já sinalizava que o princípio orientador das escolas inclusivas reside na oferta de pedagogias centradas nas necessidades dos discentes, mediante arranjos curriculares adaptados e diversificação de recursos. Na ordem jurídica nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) chancelam a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, no qual o aprender se consolida como um direito inalienável. Contudo, como destacam Machado e Almeida (2010) e Vianna (2026), a superação do hiato entre a prescrição legal e o chão da sala de aula depende da qualidade do planejamento didático formalizado em instrumentos de mediação pedagógica.

No plano municipal, os registros revelam uma governança institucional pautada pela construção colaborativa entre os docentes do AEE e os professores regentes da sala de aula comum. Conforme defende Santos (2025, p. 10), o planejamento individualizado não deve constituir tarefa isolada do professor titular, mas envolver a equipe escolar e o diálogo com as famílias, integrando o Projeto Político-Pedagógico da instituição. A materialização desse preceito colaborativo e intersetorial emerge com clareza na análise das seções de “Diagnóstico Pedagógico e Funcional” e de “Mapeamento de Redes de Apoio” do corpus investigado.

Empiricamente, a dimensão compartilhada e a amplitude diagnóstica do instrumento manifestam-se no modo como a vida acadêmica e os aspectos biopsicossociais dos estudantes são mapeados. A caracterização inicial do PEI articula pareceres clínicos, uso de medicações, acompanhamento familiar e rotinas terapêuticas externas, demonstrando o esforço de leitura integral do sujeito. Essa riqueza descritiva e colaborativa é evidenciada no diagnóstico funcional registrado para o Estudante 12-B (TEA, 6 anos, 1° ano):

> *Oralidade em processo, com uso de palavras pontuais e vocabulário reduzido. Influência da língua materna familiar (espanhol) no desenvolvimento da linguagem. Dificuldade na articulação de algumas palavras. Necessita de auxílio para organização geral no cotidiano escolar. [...] Demonstra desinteresse pelas propostas, necessitando de incentivo constante para participação. [...] Apresenta construção inicial da figura humana. Reconhece as letras do próprio nome, conseguindo registrá-las com crescente autonomia. (PEI, Estudante 12-B).*

A estipulação compartilhada das metas também reflete a busca por articular as demandas de saúde e assistência à vida pedagógica, conforme registrado nas anotações de alinhamento com os responsáveis: *"23/02 (Pais presencialmente): [...] A família relata que, atualmente, o estudante não está em atendimento terapêutico. O acompanhamento no CER (psicologia e nutrição) foi interrompido devido ao desconforto apresentado [...]. No momento, a família está em busca de atendimento particular pelo TEAME"* (PEI, Estudante 12-B). Esse cruzamento de dados explicita a função do PEI como repositório dinâmico da trajetória do discente.

A governança compartilhada expressa-se, do mesmo modo, em planos nos quais a colaboração do coensino (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011) e do apoio psicossocial orienta a divisão de tarefas entre os profissionais:

> *01/04/26 - Foi entregue para a professora [da turma], o documento de Estudo de caso, para ser preenchido juntamente com a coordenadora do Move e a professora do Alfaletrar (PEI, Estudante 5-B, 3º ano). 06/04/26 - (NAP via Meet) - Diálogo com professor: Participaram, a psicóloga, as professoras e a coordenadora pedagógica. (PEI, Estudante 7-B, 3º ano, TDAH/TDL).*

Contudo, a triangulação dos dados revela contradições e fragilidades na estrutura dos planos. Enquanto parte do *corpus* documenta minuciosamente as interfaces do trabalho colaborativo, identificam-se PEIs em que campos inteiros de avaliação e objetivos permanecem lacunares ou repetitivos, indicando que a construção técnica do documento ainda oscila entre o registro crítico reflexivo e o cumprimento formal burocrático. Como adverte Tannus-Valadão (2018), o planejamento centrado na pessoa exige uma visão sistêmica que articule metas imediatas de sala de aula a horizontes educacionais mais amplos.

A análise da estrutura organizacional no município, sustentada pelos dados dos próprios PEIs analisados, sinaliza avanços significativos na institucionalização de reuniões de alinhamento, uma vez que os formulários preveem campos obrigatórios de articulação entre NAP, AEE, Equipe Diretiva e Família - o que é evidenciado pela presença de seções estruturadas, nos PEIs, como *Registro das conversas e*

combinações (com pais e responsáveis) e tabelas de frequência do *AEE/SRM* e *NAP*.

Por outro lado, o cenário aponta para a necessidade de qualificar o preenchimento pedagógico dessas seções, visto que a predominância de registros genéricos nos planos - mapeada em justificativas padronizadas como *"Não necessita de adaptação curricular, pois acompanha os objetivos propostos para a turma"* (PEI, Estudante 2-B, 4º ano) e pela repetição de objetivos universais de alfabetização descolados de uma estratégia diferenciada, a exemplo de *"Reconhecer as vogais"* (PEI, Estudante 1-B, 1º ano) - demonstra que o diagnóstico coletivamente construído ainda não se converte em intervenções didáticas efetivas no cotidiano da alfabetização.

4.2. As Habilidades de Alfabetização Contempladas nos Documentos

No tocante ao cerne pedagógico dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) analisados, o exame detalhado dos objetivos e das proposições didáticas revela uma expressiva centralidade conferida às habilidades linguísticas de oralidade, consciência fonológica, leitura, interpretação e produção de texto. Essa prevalência reflete a prioridade atribuída à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme postulam Bengtson e Pino (2018), o letramento opera como catalisador de cidadania e emancipação, exigindo que o ensino do código escrito esteja intrinsicamente articulado aos usos e práticas sociais da linguagem, sobretudo para os estudantes público-alvo da Educação Especial, cujas trajetórias historiaram barreiras de acesso aos bens culturais.

A análise da empiria demonstra que a oralidade e a expansão do repertório comunicativo são tomadas como eixos basilares da alfabetização inclusiva. Sob o prisma teórico, Nunes e Rocha (2019) destacam a dimensão fundante da modalidade oral no desenvolvimento cognitivo e linguístico do ser humano. Empiricamente, a conversão desse pressuposto em metas de ensino desdobra-se em metas que buscam qualificar a articulação, a estruturação do pensamento e a participação do discente nas interações em sala de aula. No âmbito do trabalho com educandos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), registram-se objetivos focados na clareza comunicativa e no engajamento oral:

> *Expressar-se verbalmente com clareza na organização das ideias e pronúncia (PEI, Estudante 3-A, 1º ano, TEA).*
>
> *Ampliar a comunicação oral em língua portuguesa, enriquecendo o vocabulário e aprimorando a articulação da fala. [...] Desenvolver a participação em atividades de escuta, fala e registro inicial (PEI, Estudante 12-B, 1º ano, TEA).*
>
> *Desenvolver a comunicação funcional, favorecendo respostas coerentes a perguntas simples. Ampliar o vocabulário e a compreensão da linguagem oral. Incentivar a participação em momentos de escuta, fala e interação mediada. (PEI, Estudante 13-B, 1º ano, TOD/TDAH).*

A relevância conferida à mediação da fala ganha contornos específicos quando o planejamento educacional acolhe estudantes com transtornos da linguagem ou alterações fonoaudiológicas. Nos registros relativos a discentes com TDAH, TDL e Síndrome de Down, os PEIs evidenciam a preocupação em superar as trocas fonêmicas e

impulsionar o valor notacional da escrita a partir da mediação da fala:

> *Aprimorar a articulação da fala. [...] Apresenta dificuldade na articulação da fala, com algumas trocas de letras e erros na pronúncia de determinados fonemas. (PEI, Estudante 11-B, 2º ano, TEA/TDAH).*
>
> *Aprimoramento da comunicação oral, visando maior clareza na expressão. [...] Fala de difícil compreensão, embora consiga expressar suas necessidades. (PEI, Estudante 4-B, 3º ano, TEA).*
>
> *Apresenta dificuldade na articulação da fala, com algumas trocas de letras [...]. As trocas e omissões da fala são reproduzidas na escrita. Percebe-se que [...] tem se esforçado para conseguir superar algumas dessas limitações, conseguindo emitir o som da letra 'V' corretamente, não mais substituindo por 'R'. (PEI, Estudante 3-A, 1º ano, TEA).*

No eixo da aquisição do sistema de escrita alfabética, o confronto empírico dos 18 PEIs expõe a diversidade de hipóteses conceituais dos estudantes e o esforço docente em alinhar a mediação pedagógica aos ritmos singulares de aprendizagem, em consonância com as reflexões de Santos e Cavalcante (2023) e Pedroso e Alexandre (2025). Os dados registram itinerários que partem da diferenciação gráfica inicial até a consolidação da norma ortográfica e da produção textual autônoma:

> *Distinguir letras do alfabeto de outros sinais gráficos; segmentar oralmente palavras em sílabas; reconhecer as vogais; recitar o alfabeto na ordem das letras. (PEI, Estudante 1-B, 1º ano, TEA).*
>
> *O objetivo principal é a alfabetização visto que o estudante ainda está pré-silábico, apresentando dificuldades em reter as informações. [...] Figuras, cards, cartões para recorte e colagem. (PEI, Estudante 8-B, 3º ano, Ambliopia/TDAH).*
>
> *O objetivo é garantir que todos os alunos não apenas leiam, mas compreendam e consigam produzir textos com autonomia crescente. Fluência em Leitura: Ler palavras e textos curtos com precisão [...]. Ortografia Básica: Dominar correspondências fonema-grafema regulares (R/RR, S/SS, Ç) [...]. Produção Textual: Planejar e escrever textos curtos com princípio, meio e fim. (PEI, Estudante 6-B, 3º ano).*

A sensibilidade às Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) também se materializa no corpus, demonstrando que a flexibilização curricular na alfabetização inclusiva deve contemplar não apenas a adaptação por facilitação, mas também o enriquecimento curricular para discentes que demandam complexificação cognitiva (Brasil, 2015):

> *Utilizar amplo vocabulário e escrever textos bem estruturados, com uso de parágrafos, sinais de pontuação. [...] Atividade com textos complexos onde se favoreça interpretações mais profundas e discussões relevantes. Desafiar para que contribua com opiniões onde consiga integrar várias disciplinas. (PEI, Estudante 1-A, 2º ano, AHSD/TDAH).*

Contudo, o exame dos dados revela assimetrias na formulação e no rigor técnico dos objetivos educacionais projetados entre as instituições e docentes. Como adverte Vianna (2026), para que o PEI transite de um "repositório burocrático" para uma efetiva "tecnologia de mediação pedagógica", é imperativo que as metas sejam formuladas de modo claro, operacional, mensurável e fracionado em micropassos didáticos. O exame do corpus expõe uma marcante polaridade no detalhamento das propostas. De um lado, identificam-se planejamentos tecnicamente refinados, nos quais as habilidades de alfabetização são decompostas em sequências didáticas objetivas, a exemplo do plano do Estudante 1-B (distinguir sinais de letras, segmentar sílabas, reconhecer vogais) e do Estudante 6-B (fluência, ortografia regular, segmentação de frases). De outro lado, persistem formulações excessivamente genéricas e rasas, como no registro para o Estudante 10-B (7 anos, Síndrome de Down): *"que aluno avance do pré-silábico para o silábico alfabético"* (PEI, Estudante 10-B), ou no plano do Estudante 2-A: *"Ampliar o vocabulário para a construção de frases"* (PEI, Estudante 2-A, 2º ano, TEA/TDAH).

Essa disparidade na redação dos objetivos revela que a apropriação do PEI como guia da prática cotidiana ainda enfrenta resistências e lacunas na formação continuada dos professores regentes e especialistas. Macroobjetivos de longo prazo enunciados sem a especificação das mediações intermediárias correm o risco de desorganizar a ação pedagógica diária e esvaziar o acompanhamento do desenvolvimento do discente. Para assegurar o direito à alfabetização de crianças com deficiência, deficiências múltiplas ou transtornos do desenvolvimento, faz-se indispensável que o estipular de metas no PEI supere os enunciados genéricos e explicite como a engenharia didática (Machado; Almeida, 2010)

garantirá o avanço progressivo do estudante na conquista do código escrito e do letramento social.

4.3. A Aplicação dos PEIs: Entre Recursos Propostos e Processos de Avaliação

A aplicabilidade do Plano Educacional Individualizado no cotidiano escolar estrutura-se em dois eixos indissociáveis: a proposição de recursos de acessibilidade metodológica e a avaliação processual da aprendizagem. Conforme postulam Penha et al. (2025), o PEI atua como dispositivo mediador entre o diagnóstico do estudante, o desenho das ações didáticas e a mensuração dos avanços e barreiras. A efetividade da inclusão reside, portanto, na capacidade de transpor as intenções do planejamento para o manejo de recursos reais que garantam o pertencimento ativo do discente nas práticas de sala de aula.

No que tange à especificação dos suportes e estratégias pedagógicas, a análise do *corpus* da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo revela um inventário diversificado de ferramentas destinadas a eliminar barreiras sensoriais, cognitivas e comunicacionais. A engenharia de acessibilidade desenhada pelas educadoras contempla desde recursos de baixa tecnologia até dispositivos digitais e ferramentas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), materializando a premissa de que a equidade escolar se faz por meio de adaptações concretas (Pedroso; Alexandre, 2025).

Empiricamente, a triangulação dos documentos evidencia o mapeamento sistemático de recursos de Tecnologia Assistiva,

recursos de suporte visual e intervenções para regulação comportamental:

> *Pictogramas dos tempos e espaços e cartaz de combinações; Uso de temas motivadores (como dinossauros) para ampliar o interesse. (PEI, Estudante 9-B, 3º ano, TEA/Paralisia Cerebral; Estudante 13-B, 1º ano, TOD/TDAH).*
>
> *Uso do tablet para escrita em arquivo .doc, pois a leitura é ainda sem fluência, mas com compreensão suficiente para exercícios de interpretação de textos. (PEI, Estudante 4-B, 3º ano, TEA).*
>
> *Figuras, cards, cartões para recorte e colagem; elástico para colocar na classe para auxiliar na necessidade de movimentar os pés. (PEI, Estudante 8-B, 3º ano, Ambliopia; Estudante 7-B, 3º ano, TDAH/TDL).*
>
> *Fichas e pranchas de CAA. (PEI, Estudante 13-B, 1º ano, TOD/TDAH).*

A presença desses materiais no registro oficial do PEI formaliza a entrada da acessibilidade no currículo comum, distanciando o estudante da posição secundária na dinâmica escolar (Penha et al., 2025). Contudo, a análise dos diários de bordo e relatórios do AEE aponta que a mera disponibilização do recurso não garante, per se, a aprendizagem. A efetividade das estratégias está condicionada à mediação contínua e ao manejo da previsibilidade, sobretudo para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Relatos das salas de recursos revelam o tensionamento prático entre a intencionalidade do recurso e a rigidez cognitiva de determinados alunos:

> *Com a implementação da rotina visual com pictogramas, observou-se avanço na previsibilidade das atividades e na compreensão da sequência da rotina escolar. O estudante tem ampliado gradativamente o tempo de permanência [...], ainda que nem sempre realize a tarefa solicitada. (Relatório, Estudante 12-B, 1º ano, TEA).*
>
> *Ao realizar o desenho e a pintura com têmpera, teve um pouco de dificuldade em organizar-se no papel, iniciando uma proposta e mudando-a durante a execução, ao manusear o pincel revelava insegurança, ansiedade, traçado impreciso, borrado. (Relatório, Estudante 5-A, 4º ano, TEA/TOD/TDAH/Depressão).*

O segundo pilar da aplicação do PEI repousa na avaliação processual. O documento, enquanto ferramenta viva, demanda revisões periódicas baseadas em evidências do desempenho discente (Vianna, 2026). A investigação do *corpus* atesta a presença de observações qualitativas rigorosas quanto à correspondência dos estudantes aos objetivos traçados, desempenhando estritamente a função de bússola pedagógica (Penha et al., 2025). Tais anotações não apenas mensuram a aquisição da leitura e escrita, mas avaliam as dimensões socioemocionais, o controle inibitório e a autonomia executiva, fundamentais no processo de letramento inclusivo:

> *Desenvolveu um pouco mais a autonomia, os processos de organização básica já estão em fase de internalização [...]. No entanto, persistem desafios significativos nas relações interpessoais, marcados pela rigidez e baixa tolerância à frustração. (Parecer 2025, Estudante 3-A, 1º ano, TEA).*
>
> *Identifica e corrige problemas na estrutura frasal de seu texto, quando questionado produzindo uma versão mais clara e coerente. Ele demonstra progresso na organização de suas ideias escritas com auxílio ainda. (PEI, Estudante 4-A, 3º ano).*
>
> *O estudante participa dos momentos de conversa com mediação, respondendo melhor quando recebe perguntas diretas, apoio visual e tempo para organizar a resposta. (PEI, Estudante 13-B, 1º ano, TOD/TDAH).*

A tessitura dos dados avaliativos desvela, portanto, que a alfabetização de alunos com deficiência transcende a decodificação fonológica. O acompanhamento sistemático evidenciado nos planos escancara a urgência de articular as metas estritamente curriculares ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação e funções executivas (controle de impulsos, tolerância à frustração, atenção sustentada), sem as quais a aprendizagem sistematizada se fragmenta (Santos, 2025).

Em suma, a análise dos recursos e dos registros de acompanhamento dos 18 PEIs confirma o caráter essencial do instrumento. Ao tangibilizar os suportes didáticos e documentar as fragilidades e conquistas do percurso cognitivo, o PEI não apenas ancora o planejamento da acessibilidade metodológica, mas assegura a retroalimentação contínua da práxis docente,

reafirmando seu protagonismo na garantia do direito fundamental à educação inclusiva e emancipadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos a partir da análise documental dos 18 Planos Educacionais Individualizados (PEIs) e relatórios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciam que o PEI se consolida como um instrumento indispensável para o planejamento pedagógico e a garantia da acessibilidade curricular no processo de alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial. A investigação demonstrou que o documento atua como um guia dinâmico, capaz de traduzir os marcos normativos da inclusão escolar em mediações didáticas concretas, orientadas para o desenvolvimento da oralidade, da consciência fonológica, da leitura e da escrita funcional.

A triangulação dos achados empíricos com a literatura e o ordenamento jurídico revelou que a construção e a aplicação dos PEIs na rede investigada apresentam avanços significativos, especialmente na caracterização integral dos discentes, na previsão de recursos de Tecnologia Assistiva (desde a Comunicação Aumentativa e Alternativa até ferramentas digitais) e no envolvimento colaborativo entre o AEE, a regência de classe, as equipes de apoio e as famílias. A presença de registros avaliativos de percurso nos documentos analisados atesta o caráter vivo do instrumento, fornecendo subsídios empíricos para a redefinição de estratégias e para o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Por outro lado, a pesquisa expôs assimetrias técnicas e fragilidades na elaboração dos planos, manifestadas pela coexistência de

objetivos altamente detalhados ao lado de metas genéricas e abrangentes, que carecem de fracionamento didático em micropassos. Evidenciou-se, ainda, que a efetividade do PEI na alfabetização está intrinsicamente condicionada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de funções executivas (como o controle inibitório e a tolerância à frustração), sem as quais o acesso ao código escrito encontra severas barreiras.

Conclui-se que o PEI constitui uma tecnologia de mediação pedagógica potente para a efetivação da equidade e a redução dos obstáculos à aprendizagem no ciclo de alfabetização. Contudo, para que o instrumento supere os riscos do cumprimento meramente burocrático, faz-se urgente o fortalecimento de ações de formação continuada focadas na escrita técnica de metas mensuráveis, na consolidação do coensino e no aprimoramento dos registros avaliativos. Espera-se que este estudo contribua para fomentar novas produções acadêmicas e qualificar a práxis docente na construção de caminhos alfabetizadores genuinamente inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENGTSON, Clarissa; PINO, Douglas. Inclusão e letramento para estudantes com deficiência. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (org.). **Letramento para o estudante com deficiência.** São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 28–39.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão

nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 6 abr. 2026.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

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:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. cap. 10, p. 221-241. Disponível em: https://jspimenta.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/libaneo-planejamento-escolar.pdf. Acesso em: 30 mai. 2026.

MACHADO, Adriana Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de Ensino Colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81–93, jul./set. 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003. Acesso em: 1 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação**. Caderno 1:** Fundamentos e Concepções da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_1_Fundamentos_e_Concepcoes_da_RME.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026.

NUNES, Clarice; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A dimensão fundante da linguagem oral no desenvolvimento cognitivo e infantil. **Revista Brasileira de Educação,** v. 24, e240015, 2019.

PEDROSO, Fabricia Lidiane Camilo; ALEXANDRE, Ivone Jesus. Alfabetização de estudantes com deficiência intelectual (DI) por meio de atividades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem,** Campo Grande, v. 9, n. 19, p. 65-87, 2025. DOI: 10.61389/rbecl.v9i19.9249.

PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; et al. O PEI como instrumento de inclusão e planejamento personalizado na educação especial. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 12, e11228, 2025. DOI: 10.56238/arev7n12-196.

RODRIGUES, Nathália Meneghine dos Santos; et al. Como alfabetizar estudantes com deficiência? **Revista Brasileira de Alfabetização,** n. 23, p. 1-12, 2025. DOI: 10.47249/rba20251039.

SANTOS, Alice Maria Alves Oliveira dos. O Plano Educacional Individualizado (PEI): reflexões e experiências na formação

continuada de educadores. **Revista de Iniciação à Docência,** [S. l.], v. 10, n. 1, p. e16809, 2025. DOI: 10.22481/rid-uesb.v10i1.16809.

SANTOS, Dayanna Pereira dos. *A* alfabetização da criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: vicissitudes da inclusão. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Belo Horizonte, n. 23, p. 1-18, 2025. DOI: 10.47249/rba2025972.

SANTOS, Joseane Ferreira dos; CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 104, e5349, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.5349.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso. Celso Vasconcellos Planejamento 2023 02 22 09 30 29. **YouTube,** 22 fev. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-agwCbs2xb4. Acesso em: 30 mai. 2026.

VIANNA, Priscilla Lucena. O Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de equidade e inclusão: uma revisão integrativa da literatura. **Aposta: Revista de Ciências Sociales,** v. 24, n. 110, e720, 2026. DOI: 10.23900/ra.v24i110.720.

[1] Doutora e Mestra em Educação. Professora. Universidade Luterana do Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4315-4515

[2] Especialista em Educação Inclusiva (Faculdades São Luís). Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7498-5487

[3] Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar (FAMEPLAN). Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6372-7119

[4] Definição encontrada no Portal Ceale, sem data (s.d.). Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao. Acesso: 30 mai. 2026.