A ARTICULAÇÃO ENTRE SALA DE AULA COMUM E AEE NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

THE LINK BETWEEN THE GENERAL EDUCATION CLASSROOM AND SES IN THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING

Lucimar Gomes Carvalho
MUST University, Estados Unidos

Marlene Aparecida Moreira dos Santos
MUST University, Estados Unidos

Terezinha de Cássia da Silva Muniz de Paula
MUST University, Estados Unidos

Jorge José Klauch
Universidade Cândido Mendes, Brasil

Neuza Maria Guimarães Franco Camargo
Faculdade Venda Nova do Imigrante, Brasil

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i11.890 Aceito em: 02.11.2026

Resumo: A aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes com deficiência exigiu práticas pedagógicas articuladas entre os profissionais responsáveis pela escolarização. Nesse contexto, o estudo teve como objetivo investigar as contribuições da articulação entre professores regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o planejamento colaborativo e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentada na análise de quatro artigos científicos publicados entre 2020 e 2025. Os procedimentos compreenderam a leitura, a seleção e a comparação das produções, considerando as práticas docentes, as estratégias de alfabetização e os instrumentos de avaliação. Os resultados indicaram que a colaboração entre os professores favoreceu a organização das intervenções pedagógicas e a identificação dos avanços individuais. Entretanto, foram constatadas limitações relacionadas ao planejamento conjunto, à formação docente e ao compartilhamento dos registros avaliativos. Concluiu-se que a articulação entre os profissionais contribuiu para a continuidade das práticas educativas, desde que envolvesse responsabilidades compartilhadas, objetivos pedagógicos definidos e acompanhamento contínuo das aprendizagens. Também foi identificada a necessidade de pesquisas que examinassem os efeitos dessa colaboração sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Corresponsabilidade Docente, Mediação Pedagógica, Acessibilidade Curricular, Avaliação Processual, Escolarização Inclusiva.

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract: Learning to read and write among students with disabilities required coordinated pedagogical practices among the professionals responsible for their schooling. In this context, the study aimed to investigate the contributions of collaboration between regular classroom teachers and Specialized Educational Assistance (SEA) professionals to collaborative planning and the monitoring of reading and writing development. The research adopted a bibliographic approach, with a qualitative and descriptive design, based on the analysis of four scientific articles published between 2020 and 2025. The procedures involved reading, selecting, and comparing the publications, considering teaching practices, literacy strategies, and assessment instruments. The results indicated that collaboration among teachers contributed to organizing pedagogical interventions and identifying individual learning progress. However, limitations were identified regarding joint planning, teacher training, and the sharing of assessment records. It was concluded that collaboration among professionals contributed to the continuity of educational practices when it involved shared responsibilities, clearly defined pedagogical objectives, and continuous monitoring of learning. The study also identified the need for further research examining the effects of this collaboration on written language development in different educational contexts.

Keywords: Teacher Co-Responsibility, Pedagogical Mediation, Curricular Accessibility, Formative Assessment, Inclusive Schooling.

Introdução

A educação inclusiva apresentou desafios relacionados à garantia da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituiu um serviço de apoio à escolarização, cuja atuação deveria estar articulada às práticas desenvolvidas na sala de aula comum. Entretanto, a matrícula desses estudantes não assegurou, isoladamente, o acesso aos conhecimentos curriculares. Entre as dificuldades identificadas, destacaram-se aquelas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, que exigiram intervenções pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos estudantes.

Diante dessa realidade, o estudo delimitou-se ao tema 'A articulação entre sala de aula comum e AEE no desenvolvimento da leitura e da escrita', com ênfase no planejamento colaborativo e no acompanhamento da aprendizagem. A escolha justificou-se pela necessidade de compreender como a atuação conjunta dos professores contribuiu para a organização das práticas de alfabetização. Considerou-se que a ausência de articulação poderia comprometer a continuidade das intervenções e dificultar a identificação dos avanços individuais, especialmente quando as atividades do atendimento especializado permaneciam desvinculadas dos objetivos curriculares.

A partir dessa delimitação, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: 'Como a articulação entre professores da sala de aula comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado contribuiu para o planejamento pedagógico e o acompanhamento da aprendizagem

da leitura e da escrita dos estudantes com deficiência?' O objetivo geral consistiu em investigar as contribuições dessa articulação para o desenvolvimento das práticas de alfabetização. Especificamente, buscou-se compreender as atribuições dos profissionais, identificar estratégias de planejamento colaborativo e analisar procedimentos utilizados para acompanhar os avanços e as dificuldades dos estudantes.

Para alcançar os objetivos propostos, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentada na análise de quatro artigos científicos publicados entre 2020 e 2025. Foram considerados os descritores 'AEE', 'sala comum', 'alfabetização', 'leitura e escrita' e 'ensino colaborativo'. A investigação compreendeu a leitura dos materiais selecionados, a identificação das contribuições teóricas e dos resultados apresentados, além da comparação entre as pesquisas. As informações foram organizadas conforme os três eixos temáticos estabelecidos, permitindo examinar aproximações, diferenças e limitações das práticas educacionais investigadas.

A fundamentação teórica apoiou-se nas contribuições de Abreu e Silva (2025), que investigaram práticas colaborativas na escolarização de um estudante com Síndrome de Down, e de Borges e Tartuci (2024), que analisaram concepções e práticas de alfabetização e letramento de professoras do AEE. Também foram examinados os estudos de Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025), referentes às práticas inclusivas na Educação Infantil, e de Ribeiro e Galvani (2020), sobre a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. Essas produções permitiram relacionar experiências pedagógicas e dificuldades identificadas na organização do trabalho docente.

Com base nesses referenciais, a análise contemplou a articulação entre os profissionais responsáveis pela escolarização, considerando as atribuições do AEE e sua relação com o ensino comum. Também foram discutidas as diferenças entre planejamento conjunto e simples compartilhamento de atividades, assim como a seleção de estratégias destinadas à alfabetização. Quanto ao acompanhamento da aprendizagem, examinaram-se procedimentos de observação, registros pedagógicos e avaliação contínua. Essa organização possibilitou compreender as condições necessárias à participação dos estudantes com deficiência nas atividades de leitura e escrita.

Por fim, o artigo foi organizado em seções que contemplaram a 'Introdução', responsável pela apresentação do tema, dos objetivos e da justificativa, e a 'Metodologia', que descreveu os procedimentos da pesquisa. Em seguida, foram desenvolvidos os capítulos 'O Atendimento Educacional Especializado e sua articulação com a sala de aula comum', 'O planejamento colaborativo entre professores do AEE e da sala comum nas práticas de alfabetização' e 'O acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva da educação inclusiva'. O texto foi finalizado com 'Resultados e discussões' e 'Conclusão', que apresentaram as análises e as considerações finais do estudo.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentada na análise de artigos científicos sobre a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum. Conforme Santana e Narciso (2025), a metodologia científica estabelece procedimentos que orientam a investigação, a seleção de informações e a análise dos fenômenos educacionais. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou compreender como o planejamento colaborativo e o acompanhamento pedagógico contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes com deficiência.

A caracterização da investigação como bibliográfica pressupõe que as produções científicas selecionadas sejam submetidas a procedimentos sistemáticos de análise e interpretação, ultrapassando a simples apresentação de conhecimentos existentes. Nesse sentido, Fernandes e Cunha (2026) esclarecem que

> Os materiais analisados indicam que revisão bibliográfica e pesquisa bibliográfica não devem ser utilizadas como expressões equivalentes. A revisão constitui etapa fundamental da investigação, enquanto a pesquisa bibliográfica pressupõe problema, procedimentos definidos, análise das fontes e construção de uma resposta à questão formulada (Fernandes; Cunha, 2026, p. 1567).

Com base nessa compreensão, a presente investigação não se limitou à reunião de estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum, mas buscou estabelecer relações entre as contribuições dos autores selecionados. A análise das produções permitiu identificar aproximações, divergências e limitações relacionadas ao planejamento colaborativo e ao acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes com deficiência.

Para orientar a localização das publicações, definiu-se o *Google* Acadêmico como ferramenta de busca, por reunir trabalhos científicos publicados em periódicos, livros e repositórios acadêmicos. Os descritores selecionados foram 'AEE', 'sala comum', 'alfabetização', 'leitura e escrita' e 'ensino colaborativo', combinados por meio da expressão 'AEE e alfabetização' e 'AEE e sala comum'. O material analisado foi constituído por quatro artigos científicos disponibilizados para a pesquisa, publicados entre 2020 e 2025, relacionados à Educação Especial e às práticas pedagógicas inclusivas.

Os critérios de inclusão compreenderam a pertinência ao tema, a publicação em periódico científico e a abordagem de práticas docentes relacionadas ao AEE, à alfabetização ou à aprendizagem de estudantes com deficiência. Foram desconsiderados os materiais cujo objeto principal não apresentava relação direta com os objetivos da investigação. O procedimento de análise envolveu leitura dos artigos, identificação dos objetivos e resultados, seleção de passagens relevantes e organização das informações em três categorias: articulação docente, planejamento colaborativo e acompanhamento da aprendizagem.

A interpretação dos dados ocorreu por meio da comparação entre as contribuições dos autores, identificando aproximações, divergências e limitações dos estudos. Foram consideradas

as experiências de pesquisa-ação colaborativa apresentadas por Abreu e Silva (2025) e Borges e Tartuci (2024), as observações de práticas pedagógicas realizadas por Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) e a investigação descritiva de Ribeiro e Galvani (2020). Esses procedimentos metodológicos foram examinados como características das pesquisas consultadas, sem sua reprodução neste artigo, que permaneceu restrito à análise bibliográfica.

Em suma, a organização dos resultados considerou a relação entre as práticas pedagógicas descritas e as condições necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A comparação das pesquisas permitiu identificar contribuições do trabalho conjunto entre professores, dificuldades na elaboração compartilhada das atividades e possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. Dessa forma, os procedimentos adotados ofereceram fundamentos para responder ao objetivo proposto, respeitando os limites das evidências apresentadas nos artigos selecionados.

O atendimento educacional especializado e sua articulação com a sala de aula comum

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum constitui uma condição para assegurar a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares. Segundo Borges e Tartuci (2024), o AEE possui caráter pedagógico complementar ou suplementar e deve oferecer recursos de acessibilidade que favoreçam o acesso aos conhecimentos curriculares. Essa atribuição pressupõe uma atuação vinculada ao ensino comum, sem substituir as responsabilidades pedagógicas dos professores regentes.

Nessa perspectiva, Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) questionam a compreensão do AEE como serviço restrito às salas de recursos multifuncionais, defendendo sua integração às experiências educativas desenvolvidas nas turmas comuns. Tal entendimento aproxima-se da concepção de ensino colaborativo discutida por Abreu e Silva (2025), na qual os profissionais compartilham responsabilidades pela escolarização. A distinção reside na organização do apoio especializado, que deve ultrapassar a separação física entre os ambientes educacionais.

Além disso, a articulação entre os profissionais exige reconhecer que o desenvolvimento da leitura e da escrita integra as responsabilidades da escolarização comum. Borges e Tartuci (2024) esclarecem que “Este serviço não é o responsável exclusivo pela alfabetização e letramento desses estudantes” (Borges; Tartuci, 2024, p. 9). Desse modo, o atendimento especializado deve contribuir para a superação das barreiras de aprendizagem, sem assumir isoladamente o ensino da linguagem escrita.

Entretanto, a concretização dessa responsabilidade compartilhada depende das condições estabelecidas para a cooperação docente. Abreu e Silva (2025) analisaram a inclusão de um estudante com Síndrome de Down mediante intervenções articuladas entre professoras do AEE e da sala comum. A experiência demonstrou que a colaboração favoreceu a participação nas

atividades escolares e a ampliação das habilidades do estudante, conforme sintetizado pelas autoras:

> O trabalho desenvolvido com o estudante H., ao longo do ano letivo de 2022, em um contexto de colaboração entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula comum, demonstrou avanços significativos no processo de inclusão escolar. O planejamento conjunto, as reflexões coletivas e o acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas possibilitaram que o estudante superasse barreiras e ampliasse suas habilidades, especialmente no que se refere à coordenação motora fina, à identificação de letras e números e à compreensão das regras escolares (Abreu; Silva, 2025, p. 16).

Por outro lado, Ribeiro e Galvani (2020) identificaram limitações na articulação profissional ao constatarem que as professoras regentes elaboravam as propostas pedagógicas e posteriormente as compartilhavam com as docentes da Educação Especial. Embora essa comunicação permitisse identificar conteúdos e dificuldades dos estudantes, não assegurava participação equivalente nas decisões educacionais. Esse resultado contrapõe-se à experiência apresentada por Abreu e Silva (2025), evidenciando diferenças na efetivação da corresponsabilidade docente.

Sob essa ótica, a articulação também pode ser reconhecida pela continuidade dos conhecimentos trabalhados nos dois espaços escolares. Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) observaram atividades relacionadas à comunicação, à memória, à atenção e à percepção, desenvolvidas tanto no AEE quanto na sala comum. Conforme destacam, "Este trabalho colaborativo contribuiu para o planejamento das atividades, considerando todas as crianças e suas particularidades" (Guadagnino; Oliveira; Rocha, 2025, p. 14).

Todavia, a cooperação pedagógica encontra obstáculos quando as oportunidades de formação não contemplam igualmente os profissionais envolvidos. Ribeiro e Galvani (2020) constataram que os cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) priorizavam professores regentes, excluindo docentes da Educação Especial das atividades formativas. Essa restrição dificultava o conhecimento compartilhado das orientações do programa, embora ambos os grupos profissionais participassem da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Diante dessas considerações, compreende-se que a articulação entre o AEE e a sala comum não se limita à comunicação ocasional ou à transferência de atividades entre professores. Sua efetivação requer reconhecimento das atribuições profissionais, acesso compartilhado aos conhecimentos pedagógicos e compromisso com a participação dos estudantes no currículo escolar. Assim, a cooperação docente constitui uma responsabilidade institucional que sustenta as condições de acesso à leitura, à escrita e às demais experiências de aprendizagem.

O planejamento colaborativo entre professores do AEE e da sala comum nas práticas de alfabetização

O planejamento colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum pressupõe a construção de propostas pedagógicas orientadas pelas necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conforme Abreu e Silva (2025), a elaboração conjunta das intervenções permite relacionar os conhecimentos curriculares às condições individuais de desenvolvimento. Entretanto, essa organização exige participação efetiva dos profissionais nas decisões didáticas, de modo que as atividades especializadas mantenham correspondência com os objetivos de alfabetização trabalhados no ensino comum.

Nessa direção, o conhecimento das habilidades já desenvolvidas pelos estudantes constitui uma referência para a definição das estratégias de ensino. Abreu e Silva (2025) explicam que "As informações coletadas no AEE e na sala de aula comum foram reunidas para compor o diagnóstico pedagógico do estudante" (Abreu; Silva, 2025, p. 6). Tal procedimento permite identificar dificuldades relacionadas à escrita, ao reconhecimento de letras e à utilização de materiais escolares, oferecendo elementos para estabelecer objetivos compatíveis com as necessidades identificadas.

Em contrapartida, Ribeiro e Galvani (2020) identificaram uma organização pedagógica na qual as professoras regentes elaboravam as atividades e posteriormente as apresentavam às profissionais da Educação Especial. Embora esse procedimento favorecesse a identificação dos conteúdos e das adaptações necessárias, restringia a participação das docentes especializadas na definição das propostas. Diferentemente dessa experiência, Abreu e Silva (2025) descreveram uma atuação baseada na discussão conjunta das necessidades educacionais, evidenciando que compartilhar informações não equivale, necessariamente, a planejar coletivamente.

A experiência investigada por Abreu e Silva (2025) também demonstrou que a articulação docente pode ocorrer mediante encontros destinados à análise das atividades escolares e das possibilidades de adaptação pedagógica. Ao descreverem a organização desse trabalho, Abreu e Silva (2025) registraram:

> Foram organizados encontros com a professora da sala de aula regular, realizados de uma a duas vezes por mês, nos quais eram discutidas as necessidades específicas do estudante e as possibilidades de adaptação do planejamento pedagógico (Abreu; Silva, 2025, p. 7).

> Essa organização permitiu que as decisões sobre as intervenções considerassem as demandas observadas nos dois espaços educativos. Todavia, a participação nas decisões pedagógicas também depende do acesso dos profissionais aos conhecimentos que orientam o ensino da leitura e da escrita. Ribeiro e Galvani (2020) verificaram que as professoras da Educação Especial não haviam participado das formações do PNAIC, embora compartilhassem atividades com docentes que conheciam o programa. Essa condição limitava a compreensão das orientações curriculares e evidenciava que a comunicação entre professores, isoladamente, não substitui oportunidades formativas relacionadas às práticas de alfabetização inclusiva.

O compartilhamento de informações entre os profissionais também exige atenção às formas pelas quais os dados escolares são registrados e interpretados. Santana *et al.* (2026), ao examinarem a incorporação da inteligência artificial na educação, alertam que sistemas automatizados podem produzir classificações reducionistas e expor informações sensíveis quando não existem critérios éticos e institucionais claros. Essa discussão oferece uma perspectiva complementar ao planejamento entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado, sobretudo diante da eventual utilização de plataformas digitais para acompanhar a leitura e a escrita. Nesses casos, os registros precisam apoiar o diálogo entre os docentes, e não substituí-lo, preservando o caráter contextualizado da avaliação e a responsabilidade compartilhada sobre as decisões pedagógicas.

Sob outra perspectiva, Borges e Tartuci (2024) demonstraram que as concepções docentes sobre alfabetização e letramento influenciam a seleção das atividades destinadas aos estudantes com deficiência. As autoras identificaram práticas centradas na repetição de letras e palavras, enquanto outras valorizavam os conhecimentos prévios e a atribuição de significados à escrita. Essa diferença indica que o planejamento necessita considerar tanto a aprendizagem do sistema alfabético quanto as experiências sociais com a linguagem, evitando procedimentos exclusivamente mecânicos.

Além disso, a definição das estratégias pedagógicas requer distinguir acessibilidade curricular de redução dos conhecimentos escolares. Borges e Tartuci (2024) esclarecem que a flexibilização "não implica a simplificação ou o empobrecimento do currículo" (Borges; Tartuci, 2024, p. 17). Em aproximação com esse entendimento, Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) defendem práticas de linguagem que ultrapassem o desenvolvimento motor e gráfico, valorizando as funções sociais da escrita. Embora investiguem etapas escolares distintas, os estudos sustentam a necessidade de preservar o significado educativo das atividades propostas.

Portanto, o planejamento colaborativo para alfabetização exige participação conjunta na definição dos objetivos, conhecimento das habilidades dos estudantes e seleção de estratégias relacionadas ao currículo. As experiências analisadas demonstram que a simples transmissão de atividades entre profissionais apresenta limitações, especialmente quando não há discussão sobre os procedimentos de ensino. A construção coletiva das propostas deve considerar os conhecimentos pedagógicos dos docentes, as necessidades educacionais identificadas e as possibilidades de acesso à linguagem escrita, sem substituir os conteúdos escolares por tarefas desvinculadas da alfabetização.

O acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva da educação inclusiva

O acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita na educação inclusiva requer procedimentos avaliativos que permitam identificar os conhecimentos adquiridos e as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Conforme Abreu e Silva (2025), a sondagem

pedagógica realizada com um estudante com Síndrome de Down identificou sua hipótese pré-silábica de escrita, dificuldades no reconhecimento das letras e limitações na coordenação motora fina. Essas informações constituíram referências para orientar as intervenções e acompanhar seu desenvolvimento durante a escolarização.

Nesse sentido, a avaliação deve considerar o percurso de aprendizagem, sem restringir seus resultados à produção escrita. Borges e Tartuci (2024) argumentam que estudantes com deficiência podem demonstrar conhecimentos por meio de outras formas de comunicação e participação nas atividades escolares. Ao discutirem essa questão, as autoras afirmam que "a avaliação não deve basear-se unicamente na materialidade escrita" (Borges; Tartuci, 2024, p. 11). Tal compreensão permite reconhecer aprendizagens que não se expressam exclusivamente pelo domínio convencional da leitura e da escrita.

Entretanto, reconhecer diferentes manifestações de aprendizagem não significa desconsiderar o desenvolvimento das habilidades de alfabetização. Abreu e Silva (2025) observaram que o acompanhamento contínuo permitiu identificar avanços na utilização de materiais escolares e na realização de registros escritos. Ao final do período investigado, o estudante passou a reconhecer parcialmente as letras do alfabeto e produzir pequenos registros com maior autonomia. Esses resultados demonstraram a necessidade de relacionar as conquistas individuais aos objetivos pedagógicos estabelecidos, respeitando o ritmo de desenvolvimento.

Além da observação das atividades, o registro das aprendizagens constitui um recurso para documentar o percurso escolar dos estudantes. Ribeiro e Galvani (2020) identificaram o uso do portfólio pela professora da sala de recursos multifuncionais como instrumento destinado a reunir avaliações e produções desenvolvidas durante os atendimentos. Ao abordarem a organização desse recurso, Ribeiro e Galvani (2020) explicam:

> A PSRM afirma que há um planejamento inicial realizado no começo do ano letivo em que os professores da Educação Especial constroem um portfólio de cada aluno PAEE. O portfólio na área da educação constitui-se como um instrumento de avaliação que busca aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, assegurando aos alunos e aos professores uma compreensão maior do que foi ensinado (Ribeiro; Galvani, 2020, p. 11).

Por sua vez, a utilização desses registros exige que as informações produzidas no AEE sejam acessíveis aos profissionais responsáveis pela escolarização. Ribeiro e Galvani (2020) recomendam o compartilhamento das avaliações processuais com professores e gestores, permitindo que as decisões pedagógicas considerem o desenvolvimento observado nos diferentes ambientes escolares. Essa proposição aproxima-se da experiência apresentada por Abreu e Silva (2025), na qual o acompanhamento realizado pelas docentes possibilitou identificar respostas às intervenções e ajustar os procedimentos conforme as necessidades do estudante.

Sob outra perspectiva, Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) investigaram a participação de crianças com deficiência nas atividades da Educação Infantil, considerando as mediações realizadas pelas professoras. As autoras identificaram que o acompanhamento das interações

permitiu observar a compreensão das orientações, a atenção e a necessidade de apoios específicos. Embora a investigação não tenha avaliado diretamente a aquisição da leitura e da escrita, seus resultados contribuem para compreender como as respostas das crianças às intervenções pedagógicas podem orientar a observação de seu desenvolvimento.

Todavia, o acompanhamento individualizado encontra limitações quando os procedimentos avaliativos priorizam critérios uniformes de desempenho. Ribeiro e Galvani (2020), ao examinarem as avaliações propostas pelo PNAIC, identificaram dificuldades na consideração das particularidades dos estudantes com deficiência intelectual. Segundo as autoras, determinados procedimentos estavam relacionados a práticas de "rankeamento" (Ribeiro; Galvani, 2020, p. 15), distanciando-se da avaliação continuada. Esse resultado evidencia a necessidade de distinguir a verificação de metas gerais da análise dos progressos individuais efetivamente alcançados.

Em síntese, o acompanhamento da leitura e da escrita deve articular observação pedagógica, documentação das atividades e interpretação compartilhada dos resultados de aprendizagem. Os estudos examinados indicam que a avaliação contínua permite reconhecer tanto as habilidades adquiridas quanto as dificuldades que ainda exigem intervenção. Para isso, os registros precisam orientar decisões pedagógicas e circular entre os profissionais responsáveis pelo ensino, sem reduzir o desenvolvimento escolar a classificações de desempenho. Dessa maneira, a avaliação assume uma função formativa, vinculada à continuidade da aprendizagem e à garantia do direito à alfabetização.

Resultados e discussões

A análise bibliográfica permitiu identificar que a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum contribui para a organização de práticas voltadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Os resultados indicaram que a colaboração docente favorece a continuidade das intervenções pedagógicas, especialmente quando existe uma definição compartilhada dos objetivos de ensino. Abreu e Silva (2025) destacaram essa relação ao analisarem os avanços de um estudante com Síndrome de Down.

Nesse contexto, o planejamento entre os profissionais apresentou diferenças nas pesquisas examinadas. Enquanto Abreu e Silva (2025) descreveram intervenções construídas conjuntamente, Ribeiro e Galvani (2020) identificaram situações em que as professoras regentes elaboravam as atividades e apenas as compartilhavam com as docentes da Educação Especial. Essa diferença demonstra que a troca de informações não corresponde, necessariamente, à participação conjunta nas decisões pedagógicas, embora ambas possam favorecer a organização do ensino.

Em relação à alfabetização, os resultados apontaram a necessidade de desenvolver atividades que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes e as funções sociais da escrita. Borges e Tartuci (2024) identificaram limitações em práticas baseadas exclusivamente

na repetição e na memorização. De modo complementar, Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) observaram a necessidade de valorizar a linguagem para além das habilidades motoras. Essas contribuições reforçam a relação entre os procedimentos de ensino e a construção de significados nas experiências escolares.

Quanto ao acompanhamento da aprendizagem, verificou-se que a observação contínua e os registros pedagógicos oferecem informações para identificar avanços e dificuldades. Ribeiro e Galvani (2020) destacaram o uso do portfólio como instrumento de avaliação, enquanto Abreu e Silva (2025) relataram progressos no reconhecimento de letras e na produção de registros escritos. Entretanto, os resultados também indicaram que a avaliação precisa considerar as particularidades dos estudantes, evitando limitar a análise de seu desenvolvimento ao cumprimento de metas uniformes.

Apesar dessas contribuições, os estudos apresentaram limitações relacionadas aos contextos investigados e aos procedimentos de coleta de dados. As pesquisas envolveram grupos reduzidos de participantes e diferentes etapas escolares, o que restringe a comparação dos resultados. Além disso, Borges e Tartuci (2024) analisaram relatos de professoras do AEE sem acompanhar diretamente a atuação conjunta com docentes regentes. Dessa forma, permanecem questões sobre como a colaboração interfere na aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da escolarização.

Diante dessas constatações, recomenda-se que novas pesquisas acompanhem o desenvolvimento da alfabetização em situações de planejamento e avaliação compartilhados entre professores. Também se considera pertinente investigar a influência da formação docente e das condições institucionais sobre a continuidade das intervenções. Conclui-se que a articulação entre o AEE e a sala comum apresenta contribuições para a educação inclusiva, desde que envolva responsabilidades definidas, participação nas decisões pedagógicas e acompanhamento das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Conclusão

O estudo permitiu compreender que a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes com deficiência. A análise bibliográfica demonstrou que essa relação exige responsabilidades compartilhadas, definição de objetivos pedagógicos e continuidade das intervenções. Dessa maneira, foi possível responder à questão central da pesquisa, identificando as condições necessárias à organização de práticas educativas inclusivas.

Nesse sentido, o objetivo de investigar o planejamento colaborativo entre professores regentes e profissionais do AEE foi alcançado mediante a análise das experiências apresentadas nos estudos selecionados. Constatou-se que a troca de informações não assegura, isoladamente, a elaboração conjunta das atividades. A colaboração requer participação nas decisões pedagógicas,

diálogo entre os profissionais e definição de estratégias relacionadas aos conhecimentos prévios e às necessidades dos estudantes.

Além disso, verificou-se que as práticas de alfabetização devem contemplar tanto a aprendizagem do sistema alfabético quanto os usos sociais da leitura e da escrita. As investigações analisadas demonstraram a necessidade de superar atividades restritas à repetição e à memorização, considerando as possibilidades de aprendizagem de cada estudante. Assim, a articulação docente deve favorecer propostas pedagógicas acessíveis, sem substituir os conhecimentos curriculares por tarefas desvinculadas dos objetivos escolares.

Quanto ao acompanhamento da aprendizagem, identificou-se que a avaliação contínua e os registros pedagógicos permitem reconhecer avanços e dificuldades apresentados pelos estudantes. A utilização de instrumentos como o portfólio oferece informações para orientar novas intervenções e adequar as estratégias de ensino. Entretanto, o compartilhamento desses registros entre os profissionais ainda apresenta limitações, indicando a necessidade de integrar o acompanhamento pedagógico às decisões realizadas no contexto escolar.

Apesar das contribuições identificadas, a pesquisa apresentou limitações decorrentes das características dos estudos analisados, que envolveram diferentes etapas escolares e grupos reduzidos de participantes. Essas condições restringem a comparação dos resultados e impedem generalizações sobre os efeitos da colaboração docente. Recomenda-se, portanto, a realização de investigações que acompanhem o planejamento conjunto e o desenvolvimento da alfabetização durante períodos letivos mais extensos, considerando diferentes contextos educacionais.

Por fim, sugere-se investigar como a formação compartilhada, a disponibilidade de tempo para reuniões pedagógicas e a utilização conjunta de instrumentos avaliativos interferem na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conclui-se que a articulação entre o AEE e a sala comum precisa integrar a organização pedagógica da escola, assegurando participação nas decisões, continuidade das intervenções e acompanhamento dos progressos individuais. Essas condições podem favorecer o acesso à leitura e à escrita e a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Referências

ABREU, Micarla Nunes de; SILVA, Linda Carter Souza da. A importância do Atendimento Educacional Especializado em articulação com o ensino comum na inclusão de um estudante com Síndrome de Down. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 25, n. 2, p. ES01, 2025.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulceria. Concepções e práticas de alfabetização e de letramento de professores de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e4406153, 2024.

FERNANDES, Allysson Barbosa; CUNHA, Leide Daiana Carvalho. Da pergunta de pesquisa à análise dos dados: fundamentos metodológicos para pesquisas qualitativas em ciências

humanas e sociais. **Scientia Generalis**, v. 7, n. 2, p. 1551-1571, 2026.

GUADAGNINO, Keli dos Santos; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Análise de práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado e da sala comum em duas escolas de Educação Infantil brasileiras. R**evista Teias**, v. 26, n. 82, p. 1-17, 2025.

RIBEIRO, Thereza Makibara; GALVANI, Márcia Duarte. Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-17, 2020.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al*. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura**, v. 25, n. 74, p. 1-17, 2026.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu; NARCISO, Rodi. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.