

ALUNO BOLSISTA PIBID DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS ATÍPICOS E NEUROTÍPICOS

Resumo

O presente relato de experiência descreve a prática desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no campo da Alfabetização e Letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Abaetetuba-PA. O relato tem ênfase no acompanhamento de alunos neurotípicos e atípicos, especialmente, o caso de um aluno chamado aqui de *Gabriel* (nome fictício), diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3, verbal. O objetivo deste relato é apresentar as estratégias pedagógicas inclusivas aplicadas à alfabetização e letramento deste aluno, destacando desafios e avanços no processo de ensino-aprendizagem, tomando como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, a observação participante e intervenções realizadas no período de seis meses, ancoradas nas teorias de Emília Ferreiro (2001) e Magda Soares (2004). A partir da avaliação diagnóstica aplicada pela equipe do PIBID, foi possível compreender o ponto de partida do aluno Gabriel no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita, leitura e letramento funcional. Observamos que Gabriel possui relativo domínio do alfabeto e oralidade funcional, mas apresenta acentuada dificuldade no desenvolvimento da praxia fina, o que torna desafiador para ele desenvolver a escrita convencional e traz limitações quanto à sua participação em atividades que envolvam movimentos finos e precisos, fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização. Diante disso, implementamos estratégias adaptadas às necessidades dele, como o uso de tábua de PVC e o incentivo à escrita espontânea, respeitando o tempo e os modos expressivos próprios do aluno. Concluímos que a adaptação de estratégias pedagógicas, aliada ao respeito às singularidades do aluno com TEA, favorece sua participação e avanço no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Alfabetização, Letramento.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constitui-se como uma das principais políticas públicas de fomento à formação inicial de professores no Brasil. Sua proposta é integrar teoria e prática desde os primeiros períodos dos cursos de licenciatura, aproximando os discentes da realidade educacional das escolas públicas.

Nesse cenário formativo, a diversidade do ambiente escolar impõe aos futuros docentes o enfrentamento de questões complexas relacionadas à inclusão educacional. A presença de alunos com necessidades educacionais específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige não apenas sensibilidade e empatia, mas também preparo técnico, fundamentado em teorias pedagógicas, neurológicas e psicológicas. Conforme defende Vigotski (2000, p. 109) "a inclusão escolar deve considerar não a limitação da deficiência, mas as potencialidades desenvolvíveis a partir

da mediação e da interação social". Essa concepção exige do professor a superação de abordagens mecanicistas e a construção de estratégias didáticas que respeitem os tempos e modos de aprendizagem de cada aluno.

A realidade vivenciada no contexto da Escola Dom Ângelo Frosi, onde se desenvolveu a presente experiência PIBID, reflete a pluralidade do público estudantil. Dentro desta pluralidade, destaca-se o aluno Gabriel, diagnosticado com autismo nível 3 (verbal), cujas características singulares exigiram um acompanhamento pedagógico contínuo e diferenciado. Gabriel apresenta um quadro de hiperatividade acentuada, o que impacta diretamente sua permanência nas atividades dirigidas e seu controle motor fino.

Gabriel, embora verbal, manifesta sua comunicação de forma fragmentada, nem sempre relacionada diretamente ao contexto discursivo proposto em sala. Sua oralidade é funcional, mas dependente de motivação subjetiva e afetiva. A Avaliação Diagnóstica aplicada no início do semestre evidenciou o domínio do alfabeto por parte de Gabriel, assim como sua capacidade de reconhecimento de letras e fonemas, mesmo diante das limitações motoras. Contudo, observou-se que, apesar do conhecimento fonológico, a grafia em cadernos era praticamente ausente, dada a dificuldade de controlar os movimentos finos exigidos pela escrita com letras pequenas. Essa condição não representa um déficit de aprendizagem.

O relato que se segue, portanto, tem como propósito compartilhar a trajetória formativa desse acompanhamento individualizado, realizado por meio do PIBID, refletindo não apenas os resultados obtidos com o aluno Gabriel, mas sobretudo os aprendizados pedagógicos adquiridos pelo bolsista ao longo do processo. A experiência relatada não se limita a uma atuação técnica sobre as dificuldades do aluno, mas constitui um testemunho do potencial transformador de uma prática educativa inclusiva e intencional.

É preciso salientar que a inclusão escolar efetiva, longe de ser uma simples adequação curricular, envolve uma mudança de paradigma. Trata-se de construir uma escola para todos, em que a presença do aluno com deficiência não seja tolerada, mas desejada e valorizada. A atuação do bolsista do PIBID nesse contexto é, portanto, não apenas um estágio formativo, mas uma vivência ética de transformação social, cujo impacto transcende os muros da escola e atinge as estruturas da própria formação docente e da concepção de educação pública e democrática.

1. Diagnóstico Inicial: observações e mapeamento do perfil do aluno

O processo de diagnóstico inicial do aluno Gabriel teve início a partir da observação sistemática do comportamento do discente em situações pedagógicas cotidianas. Desde os primeiros encontros, foi possível perceber que Gabriel apresentava um padrão de interação diferenciado em relação aos colegas da turma. Embora verbal, suas falas não obedeciam a uma lógica comunicativa convencional, mas emergiam frequentemente de interesses específicos ou estímulos ambientais. Sua linguagem, ainda que funcional, era muitas vezes fragmentada, repetitiva ou ecolálica.

No ambiente da sala de aula, Gabriel demonstrava sensibilidade a estímulos visuais e sonoros intensos, os quais frequentemente desencadeavam comportamentos de desorganização ou retraimento. As atividades que exigiam concentração motora fina, como recorte, pintura ou escrita em cadernos, geravam resistência quase imediata. Observou-se, por exemplo, que ao ser convidado a realizar atividades de pintura, o aluno frequentemente se afastava do grupo, recusava-se a manusear os materiais e, em algumas ocasiões, manifestava incômodo físico evidente. Essa reação pode ser compreendida à luz da teoria de Dunn, segundo a qual “indivíduos com hipersensibilidade sensorial têm respostas ampliadas aos estímulos e podem reagir negativamente a tarefas que envolvem contato tático ou coordenação motora precisa” (Sensory Profile Manual, 1999, p. 112).

O primeiro contato com a Avaliação Diagnóstica aplicada em sala, um instrumento elaborado pela equipe PIBID com base nos estudos de Emilia Ferreiro e Magda Soares, reforçou as observações preliminares. No que se refere à escrita, Gabriel demonstrou pleno domínio do alfabeto, reconhecendo letras isoladas e combinando-as de maneira coerente ao produzir palavras conhecidas. A ausência de traços visivelmente firmes e a desproporção entre as letras evidenciaram o esforço envolvido para realizar a escrita em espaços restritos.

No campo da leitura, Gabriel revelou certa familiaridade com o som das letras e com palavras de uso cotidiano, embora não demonstrasse fluência na leitura de frases completas. Sua decodificação fonêmica era razoável, mas dependia de apoio visual e de interesse contextual. Isso corrobora os achados de Frith, para quem “a leitura de pessoas com autismo frequentemente envolve mais decodificação do que compreensão, pois os mecanismos de coerência textual e inferência semântica estão prejudicados” (Autism and Dyslexia: A Cognitive Perspective, 2004, p. 42).

Do ponto de vista da classificação diagnóstica, Gabriel se enquadraria como autista nível 3 segundo os critérios do DSM-5, o que significa que “necessita de apoio

substancial” para a realização de atividades escolares e sociais (APA, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014, p. 64). No entanto, diferentemente de muitos casos nesse nível, Gabriel é verbal e utiliza a linguagem oral como forma de interação, ainda que de maneira restrita e idiossincrática. Como enfatiza Kanner (1943, p. 243) precursor dos estudos sobre autismo, “o autismo não é definido pela falta de linguagem, mas pela sua utilização atípica em contextos sociais”.

A partir da análise da Avaliação Diagnóstica, observou-se que Gabriel possui um perfil cognitivo consistente com o estágio alfabético da escrita, ainda que com traços de rigidez e imprecisão gráfica. A compreensão da direção da escrita (esquerda para direita, de cima para baixo) está consolidada, e o reconhecimento das letras é espontâneo. O que compromete seu desempenho não é a ausência de conhecimentos linguísticos, mas as barreiras sensório-motoras que dificultam sua materialização gráfica.

Gabriel tende a se manter isolado, observa os colegas à distância e só participa quando instigado com delicadeza e previsibilidade. A imprevisibilidade do ambiente escolar parece gerar-lhe ansiedade, manifestada por meio de estereotipias leves, como o movimento repetitivo das mãos e balbucios descontextualizados. Em situações de sobrecarga, Gabriel busca refúgio em espaços mais silenciosos ou de menor exigência visual. A esse respeito, Oliver Sacks observa que “as rotinas rígidas e a previsibilidade do ambiente oferecem ao autista uma segurança neurológica contra o caos dos estímulos não mediados” (Um Antropólogo em Marte, 1995, p. 98).

A construção do perfil pedagógico de Gabriel exigiu do bolsista do PIBID uma postura de escuta ativa, observação contínua e registro sistemático. Essa abordagem está alinhada com os pressupostos da educação inclusiva, que reconhece que “não são os alunos que devem se adequar à escola, mas a escola que deve se transformar para acolher todos os alunos” (Mantoan, 2003, p. 45).

2. Adaptação do Ambiente e Estratégias Inclusivas

A inclusão educacional de alunos com TEA, especialmente em casos de nível 3 de suporte, exige transformações estruturais e metodológicas no ambiente escolar. No caso do aluno Gabriel, foi necessário modificar tanto o espaço físico da sala quanto as estratégias pedagógicas para garantir sua permanência e participação significativa nas atividades escolares. Como defende Parolin, “o espaço educativo precisa ser pensado como extensão do corpo do aluno, adaptando-se a suas possibilidades, ritmo e sensorialidades” (Espaço Escolar e Inclusão, 2018, p. 57).

Uma das primeiras intervenções implementadas foi a reorganização do espaço da sala de aula. Foi criado um “canto de regulação sensorial”, com colchonetes, brinquedos tátteis e iluminação indireta, onde Gabriel podia permanecer em momentos de sobrecarga. A criação deste espaço permitiu que Gabriel retomasse o foco após momentos de agitação.

A escrita em cadernos convencionais, com linhas estreitas e espaços reduzidos, mostrava-se inadequada ao seu perfil. Em resposta a essa demanda, foi desenvolvido um recurso alternativo: tábuas de PVC plastificadas, nas quais o aluno podia escrever com canetas hidrográficas, em letras grandes e com maior liberdade motora. Esse material foi escolhido por sua superfície lavável, durabilidade e possibilidade de reaproveitamento, além de permitir ao aluno experimentar sem a pressão do erro permanente.

O uso das tábuas de PVC não apenas favoreceu o desenvolvimento da escrita de Gabriel, como também representou um marco em sua interação com o conteúdo escolar. A flexibilidade espacial da tábua permitiu que ele controlasse melhor os movimentos, sem a exigência de coordenação fina necessária no uso do lápis e papel. Essa resposta positiva comprova a tese de Perrenoud (2000, p. 66), segundo a qual “a pedagogia diferenciada exige que o professor modifique as condições da tarefa e não apenas reforce a instrução”.

A comunicação com o aluno também foi adaptada, utilizando-se comandos simples, objetivos e acompanhados de gestos ou imagens. Essa prática está de acordo com as recomendações de Hodgdon (1995, p. 23), que afirma que “a linguagem visual é uma estratégia eficaz para reduzir a ansiedade e aumentar a previsibilidade do ambiente para alunos com TEA”. Gabriel respondeu melhor a instruções dadas com imagens de apoio e pictogramas.

3. Planejamento e Flexibilização Curricular

O planejamento educacional voltado para a inclusão de alunos com TEA requer mais do que adaptações pontuais: exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas a partir da singularidade do educando. No caso de Gabriel, essa reconfiguração traduziu-se em propostas individualizadas de ensino, respeitando seu ritmo, suas habilidades e suas dificuldades.

O tempo escolar tradicional, marcado por cronogramas rígidos e sequências lineares, mostrou-se inadequado para a aprendizagem de Gabriel. Diante disso, o tempo pedagógico foi ressignificado não como um delimitador, mas como um elemento

pedagógico adaptável. A esse respeito, Perrenoud (2000, p. 98) argumenta que “a pedagogia diferenciada exige não apenas diversificar as tarefas, mas também modular o tempo segundo as possibilidades reais dos alunos”. Respeitar o tempo de Gabriel significou, acima de tudo, reconhecer sua dignidade como sujeito de direitos.

Sabendo que Gabriel apresentava resistência a atividades de pintura, mas demonstrava fascínio por letras, formas geométricas e recursos visuais, o conteúdo foi transposto para suportes que utilizassem tais elementos como mediadores. Essa metodologia encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vigotski (2000, p. 108) para quem “a aprendizagem se dá na interação entre o sujeito e os instrumentos mediadores, sendo o professor o responsável por organizar o ambiente para tal”.

As atividades propostas a Gabriel mantiveram os objetivos gerais de alfabetização e letramento da turma, mas com estratégias acessíveis à sua realidade. Por exemplo, em uma atividade sobre identificação de vogais, ao invés de utilizar fichas para colagem foi proposto que ele identificasse as vogais com letras móveis em tábuas de PVC, em tamanho ampliado, facilitando seu manuseio. Essa prática está em consonância com o conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA), que propõe “a criação de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento para garantir a equidade no acesso ao conhecimento” (CAST, Universal Design for Learning Guidelines, 2018, p. 3).

Uma das estratégias utilizadas foi o uso de seu próprio nome e de nomes de familiares em tarefas de escrita e leitura. Segundo Emília Ferreiro, “a criança atribui sentido à escrita quando percebe sua função social, especialmente em contextos que lhe dizem respeito” (Psicogênese da Língua Escrita, 2001, p. 63). Outro elemento incorporado ao planejamento foi a organização visual das atividades.

4. Interações e Desenvolvimento da Autonomia

A promoção da autonomia em alunos com TEA exige, antes de tudo, uma abordagem educacional centrada na valorização da singularidade e na criação de vínculos pedagógicos significativos. No caso do aluno Gabriel, o desenvolvimento da autonomia foi diretamente proporcional à qualidade das interações estabelecidas em sala de aula, sobretudo na mediação realizada pela bolsista do PIBID.

Gabriel, embora verbal, apresenta dificuldades no uso social da linguagem, o que limita sua compreensão de turnos de fala, adequação de contexto e inferência de significados. Por isso, optou-se por ampliar o uso de gestos, expressões faciais, imagens e outros recursos visuais como parte do processo comunicativo. Entre as ações

implementadas, destacou-se o uso de cartões com pictogramas representando ações, objetos, emoções e comandos cotidianos. Gabriel passou a utilizá-los para indicar preferências, rejeições ou solicitações básicas, demonstrando redução significativa na ansiedade gerada por situações comunicativas ambíguas.

A atuação da bolsista PIBID foi determinante para a mediação dessas interações. Sua presença constante, atenta e respeitosa serviu como base segura para que Gabriel se sentisse acolhido e, gradativamente, mais autônomo em suas escolhas. Com o apoio da bolsista, Gabriel começou a participar de atividades coletivas de forma mais consistente. Inicialmente, sua participação ocorria de forma periférica, como espectador silencioso. Aos poucos, mediante o reforço positivo e a previsibilidade das ações, ele passou a integrar pequenos grupos, ainda que de maneira seletiva. Participava com mais segurança de propostas que envolviam manipulação de objetos concretos, como letras móveis, blocos ou painéis táteis.

Um elemento relevante na observação e análise do progresso de Gabriel foram os registros fotográficos realizados durante as atividades. Esses registros, feitos com autorização da escola e seguindo os protocolos éticos, permitiram documentar expressões, posturas, gestos e produções que, muitas vezes, escapam à avaliação tradicional. As imagens foram organizadas em um portfólio visual que acompanhava a trajetória do aluno, oferecendo subsídios concretos para a análise qualitativa de sua evolução. A análise dos registros revelou mudanças significativas na postura de Gabriel diante das atividades.

A construção da autonomia, portanto, foi entendida como um processo contínuo, relacional e contextual. Cada passo de Gabriel foi conquistado por meio de um ambiente escolar afetuoso, estruturado e desafiador na medida certa. Como defende Freire, “a autonomia se constrói no exercício da liberdade responsável, que exige respeito, escuta e diálogo” (Pedagogia da Autonomia, 1996, p. 32).

5. Intervenções com Apoio Direto da Bolsista

O acompanhamento direto da bolsista PIBID junto ao aluno Gabriel foi um dos pilares fundamentais para o progresso observado ao longo do semestre letivo. Uma das estratégias centrais adotadas pela bolsista foi o acompanhamento personalizado durante os momentos de escrita e leitura. Durante os momentos de leitura, a intervenção direta da bolsista consistia na leitura compartilhada, com ênfase em palavras-chave que tivessem relação com a rotina ou o universo simbólico de Gabriel.

Além das atividades de natureza acadêmica, a bolsista acompanhava Gabriel em momentos lúdicos dirigidos, nos quais o foco era o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e comunicacionais. Em diversas ocasiões, o aluno recusava-se a iniciar a atividade, isolava-se, ou demonstrava sinais de desconforto. Nestes momentos, a presença silenciosa e acolhedora da bolsista evitava a imposição de tarefas e favorecia a retomada do vínculo.

A escrita, que era pontual e dependente de forte mediação, passou a surgir espontaneamente em alguns momentos. A leitura, inicialmente limitada à repetição de sílabas isoladas, evoluiu para o reconhecimento de palavras familiares. Esses avanços foram registrados cuidadosamente pela bolsista, tanto em anotações reflexivas quanto por meio de registros fotográficos organizados em um portfólio. Como defende Nóvoa, “o professor se forma também quando documenta sua prática e reflete sobre ela” (*Os Professores e a Sua Formação*, 1995, p. 78).

Outro aspecto relevante da atuação da bolsista foi a mediação das interações sociais entre Gabriel e seus colegas. Ela modelava o comportamento desejado, como o compartilhamento de materiais ou a espera do turno de fala, e intervinha discretamente quando surgiam dificuldades. Como aponta Paulo Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, acolhimento dos seus limites e fé em suas potencialidades” (*Pedagogia da Autonomia*, 1996, p. 69). Essa foi, sem dúvida, a marca mais evidente da atuação da bolsista na trajetória de Gabriel.

6. Desafios e Superações na Prática Inclusiva

Ao acompanhar o aluno Gabriel, a bolsista do PIBID se deparou com diversos momentos de crise, frustração e fadiga, que exigiram da equipe escolar e da própria formação inicial docente uma postura sensível, ética e metodologicamente fundamentada. Situações como a recusa persistente em realizar atividades de pintura, o hábito frequente de deitar-se na cadeira em momentos de sobrecarga sensorial e o aparente desinteresse por certas propostas pedagógicas são exemplos reais de manifestações que, se mal interpretadas, poderiam ser confundidas com desobediência ou apatia.

Diante dessas manifestações, foi necessário abandonar respostas pedagógicas automatizadas e investir em estratégias de acolhimento que considerassem a complexidade do aluno. A presença de um canto tranquilo e a possibilidade de manipular objetos tátteis ou reorganizar-se em silêncio permitiam ao aluno reconectar-se consigo mesmo. Essa abordagem está em consonância com a pedagogia do cuidado de

Boff, segundo a qual “o cuidado é uma atitude de respeito profundo pelo outro em sua inteireza e vulnerabilidade” (Saber Cuidar, 1999, p. 23).

Em vez de propostas genéricas, foram introduzidas tarefas que faziam referência ao cotidiano e aos interesses de Gabriel — como usar seu nome, letras favoritas ou temas de seu agrado. Emília Ferreiro já afirmava que “a escrita se torna significativa quando é compreendida como representação de algo pessoalmente relevante” (Psicogênese da Língua Escrita, 2001, p. 71). Esse princípio foi levado ao extremo em contextos de crise, em que apenas o sentido afetivo conseguia romper a barreira do retraimento.

Importante ressaltar que nem todos os momentos de crise foram solucionados com estratégias imediatas. Em algumas situações, a única intervenção possível foi o respeito ao silêncio e à não-participação. Superações relevantes também foram observadas ao longo da experiência. Atividades antes totalmente rechaçadas passaram a ser parcialmente aceitas com o tempo. Os desafios enfrentados na prática inclusiva com Gabriel não foram obstáculos intransponíveis, mas oportunidades para o aprimoramento da escuta, da mediação e da postura docente. Cada momento de recusa revelou uma necessidade; cada crise, uma janela para o entendimento mais profundo do aluno.

7. Resultados e Aprendizados

A trajetória educativa de Gabriel, acompanhada de forma direta e sensível pela bolsista do PIBID, gerou resultados expressivos em múltiplas dimensões de seu desenvolvimento — cognitiva, emocional e motora. No campo cognitivo, notou-se maior capacidade de reconhecer estruturas da linguagem escrita, consolidar relações grafema-fonema e demonstrar intenção comunicativa por meio da escrita em superfícies alternativas. Em termos emocionais, a evolução de Gabriel foi igualmente significativa.

No entanto, com o desenvolvimento de vínculos afetivos consistentes, especialmente com a bolsista, passou a tolerar melhor o convívio com os colegas, a responder de forma mais previsível aos comandos e a antecipar rotinas com menos ansiedade. Essa transformação remete à concepção de Vygotsky (2000, p. 110), segundo a qual “as emoções desempenham papel essencial na regulação da aprendizagem, especialmente quando mediadas por relações sociais de confiança”. Do ponto de vista motor, apesar das dificuldades persistentes na coordenação fina, houve avanços perceptíveis na disposição de Gabriel para realizar traçados gráficos, manusear letras móveis e escrever com maior autonomia em superfícies como o quadro branco ou as tábuas de PVC.

A bolsista, por sua vez, experienciou uma formação docente incomparável, aprendendo com a complexidade da prática inclusiva e confrontando os limites de sua formação inicial. Como afirma Nôvoa, “o professor não nasce pronto; ele se constrói a partir das experiências, dos erros e dos encontros que desafiam sua prática” (*Os Professores e a Sua Formação*, 1995, p. 62). Nesse sentido, Gabriel não foi apenas um aluno atendido, mas um formador silencioso.

A relação estabelecida entre a bolsista e Gabriel também gerou um aprendizado mútuo sobre os limites e as potencialidades humanas. Ao conviver diariamente com a diferença, a bolsista desconstruiu estereótipos e ampliou sua compreensão sobre o que significa ensinar. Ela aprendeu a “ler” o aluno para além da superfície comportamental, buscando entender os motivos e significados ocultos nas suas ações.

Em retrospectiva, pode-se afirmar que os resultados da intervenção junto a Gabriel não se esgotam nos indicadores de progresso observáveis. Eles se desdobram em aprendizados humanos, éticos e epistemológicos que moldam o perfil da futura docente. Gabriel evoluiu como aluno, mas também como sujeito social e afetivo. A bolsista, por sua vez, cresceu como educadora, tornando-se mais sensível à complexidade da vida escolar. Como resume Grandin, “o autismo não precisa ser uma barreira para a aprendizagem, desde que o professor compreenda como ensinar” (*O Cérebro Autista*, 2014, p. 132).

Considerações Finais

A experiência vivenciada junto ao aluno Gabriel no contexto do PIBID de Alfabetização e Letramento reafirma uma premissa essencial da educação inclusiva: não há aprendizagem sem vínculo, e não há vínculo sem reconhecimento da singularidade. O acompanhamento individualizado e sistemático realizado pela bolsista não apenas possibilitou avanços no desenvolvimento de Gabriel, mas também iluminou caminhos para uma prática pedagógica mais ética, afetiva e eficaz.

É inegável a contribuição do PIBID na formação docente inicial. A vivência direta com a diversidade escolar, especialmente com alunos como Gabriel, amplia a percepção dos futuros professores sobre a complexidade dos contextos educacionais. O programa permite que o licenciando não apenas aplique teorias, mas as reconstrua à luz da prática viva e imprevisível da sala de aula. Como sustenta Nôvoa, “não se trata apenas de formar professores para a técnica, mas para o encontro com o outro e com o inesperado” (*Os Professores e a Sua Formação*, 1995, p. 63). Este encontro, por vezes desconcertante, é o que verdadeiramente molda a identidade docente.

A prática aqui relatada reafirma que a educação inclusiva é uma utopia possível, desde que enraizada em práticas cotidianas sensíveis, coerentes e coletivamente construídas. O PIBID mostrou-se, nesse processo, como um caminho fecundo de formação, capaz de produzir não apenas professores mais competentes, mas também mais humanos. E como conclui Freire, “a esperança se concretiza quando se transforma em prática transformadora, em ação educativa libertadora” (Pedagogia da Esperança, 1994, p. 102). É essa esperança que move a escola rumo a um horizonte mais plural, equitativo e justo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AYRES, A. Jean. *Integração sensorial e autismo: fundamentos e intervenções*. São Paulo: Memnon, 2005.
- BARANEK, Grace T. *Sensory Experiences Questionnaire: Discriminating Sensory Features in Young Children with Autism, Developmental Delays, and Typical Development*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 47, n. 6, p. 591-601, 2006.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOSA, Cleonice Alves. *Transtornos do espectro autista e educação: desafios e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CAST – CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *Habilidades sociais na escola: estratégias de atuação psicopedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DELACATO, Carl H. *O sistema de organização neurológica: tratamento e desenvolvimento do potencial humano*. São Paulo: Summus, 1983.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONSECA, Victor da. *Psicomotricidade e dificuldades de aprendizagem*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. São Paulo: É Realizações, 2014.

HODGDON, Linda. *Visual strategies for improving communication: practical supports for school and home*. Troy, MI: QuirkRoberts Publishing, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 10. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAROLIN, Isabel. *Espaço escolar e inclusão: reflexões pedagógicas para a prática cotidiana*. Curitiba: CRV, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete relatos paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno. *Curriculum e diversidade: o que é, como se faz*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Bases biológicas dos transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEMPLE GRANDIN. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. São Paulo: É Realizações, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E OFICIAIS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. *Manual de apoio à inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília: MEC, 2021.

ESCOLA DOM ÂNGELO FROSI. *Avaliação Diagnóstica: Resultados e Relatório Interno.*
Abaetetuba: Escola Dom Ângelo Frosi, 2025. Documento interno (PIBID – Alfabetização e
Letramento).