

**ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ENTRE PRESSUPOSTOS
SOCIOINTERACIONISTAS E
PRÁTICAS ESCOLARES**

**LITERACY AND LITERACY PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION:
BETWEEN SOCIOINTERACTIONIST ASSUMPTIONS AND SCHOOL
PRACTICES**

Ciências Humanas • 03/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777583531](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777583531)

Francisco das Chagas da Silva¹

Jacinta Neta²

Janaína Highlander Alves David³

José Lizardo Rodrigues dos Santos⁴

Josélia de Araujo⁵

Juciele Lima da Silva⁶

Sara Cavalcante Silva⁷

Thais Rodrigues da Silva⁸

Valquíria da Silva Carvalho⁹

Izael da Cunha Santiago¹⁰

RESUMO

O artigo analisa a relação entre alfabetização e letramento na Educação Especial Inclusiva, considerando contribuições de abordagens sociointeracionistas e sua presença nas práticas escolares. O estudo parte do reconhecimento de que o ensino da leitura e da escrita não se limita ao domínio do sistema alfabético, envolvendo também a participação dos estudantes em práticas sociais de linguagem. Adota-se como metodologia uma revisão de literatura de natureza qualitativa, com aproximação ao modelo de revisão integrativa, reunindo produções teóricas e estudos aplicados publicados entre 2000 e 2026. A análise evidencia que, embora haja consenso teórico sobre a importância da interação, da mediação e do uso contextualizado da linguagem, as práticas pedagógicas ainda apresentam limitações, como atividades descontextualizadas, baixa participação dos estudantes e dificuldades na implementação de propostas mais interativas. Os resultados indicam que práticas baseadas em gêneros textuais e situações reais de uso da linguagem favorecem maior engajamento, mas enfrentam obstáculos relacionados às condições de trabalho docente. Conclui-se que a construção de práticas inclusivas no ensino da leitura e da escrita ocorre de forma gradual e depende de fatores como formação docente, organização pedagógica e suporte institucional.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação inclusiva; Ensino de leitura; Formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between literacy and reading and writing development in Inclusive Special Education, considering contributions from sociointeractionist approaches and their presence in school practices. The study is based on the understanding that teaching reading and writing cannot be

reduced to mastering the alphabetic system, but also involves students' participation in social language practices. The methodology consists of a qualitative literature review, with an integrative approach, bringing together theoretical productions and applied studies published between 2000 and 2026. The analysis shows that, although there is theoretical consensus on the importance of interaction, mediation, and contextualized language use, pedagogical practices still present limitations, such as decontextualized activities, low student participation, and difficulties in implementing more interactive approaches. The results indicate that practices based on textual genres and real language use situations tend to promote greater student engagement, although they face challenges related to teaching conditions. It is concluded that the development of inclusive practices in reading and writing instruction occurs gradually and depends on factors such as teacher education, pedagogical organization, and institutional support.

Keywords: Literacy; Reading and writing; Inclusive education; Reading instruction; Teacher education.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre alfabetização e letramento na Educação Especial Inclusiva tem se intensificado, sobretudo quando se observa o cotidiano das escolas. Não se trata apenas de cumprir exigências legais. O desafio envolve construir práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e ampliem suas possibilidades reais de participação nas atividades de leitura e escrita.

Em salas de aula da Educação Básica, convivem alunos que já dominam práticas de leitura e escrita e outros que ainda estão em

processo inicial de aprendizagem. Essa diferença aparece nas atividades diárias, nas formas de resposta e no nível de envolvimento com as propostas. Diante desse cenário, o professor precisa tomar decisões constantes sobre como organizar o ensino de modo mais equilibrado.

A diversidade presente na sala não se limita ao ritmo de aprendizagem. Ela envolve formas distintas de interação com a linguagem, maneiras de compreender textos e possibilidades de expressão. Em muitas situações, estudantes público-alvo da Educação Especial participam de forma reduzida das atividades. Isso pode ser observado quando permanecem em silêncio durante leituras coletivas, evitam a escrita ou dependem continuamente da mediação do professor. Nem sempre esses comportamentos indicam desinteresse. Em diversos casos, estão relacionados às condições de ensino e às escolhas pedagógicas realizadas.

Esse tipo de situação levanta uma questão importante: até que ponto as práticas de sala de aula têm considerado as condições reais de aprendizagem dos estudantes? Essa pergunta direciona o olhar para além das dificuldades individuais e coloca em evidência a organização do ensino.

As contribuições das abordagens sociointeracionistas ajudam a ampliar essa análise. Lev Vygotsky (1991) destaca o papel da mediação e da interação social na construção do conhecimento. A aprendizagem ocorre em processos compartilhados e situados. Mikhail Bakhtin (2003), por sua vez, compreende a linguagem como prática social, marcada pelo diálogo e pela produção de sentidos em contextos concretos. Essas perspectivas deslocam o foco do ensino

da simples decodificação para o uso da linguagem em situações reais.

No campo da educação linguística, Magda Soares (1986) já indicava que aprender a ler e escrever envolve mais do que dominar o sistema alfabético. É necessário participar de práticas sociais de linguagem. Irandé Antunes (2003) reforça essa compreensão ao defender um ensino de Língua Portuguesa organizado como espaço de interação, no qual o aluno possa participar ativamente da construção de sentidos.

Apesar dessas contribuições estarem consolidadas na literatura, sua presença nas práticas pedagógicas ainda é limitada. Em muitos contextos, conceitos como letramento e interação aparecem no discurso, mas não se traduzem em mudanças efetivas na organização das aulas. Permanecem atividades repetitivas, pouco contextualizadas e com baixa participação dos estudantes, situação recorrente em contextos inclusivos.

Estudos recentes indicam que o trabalho com gêneros textuais e com situações reais de uso da linguagem tende a favorecer maior envolvimento dos alunos (SANTOS; OLIVEIRA, 2023; SILVA et al., 2024). Ao mesmo tempo, esses estudos apontam dificuldades concretas relacionadas às condições de trabalho docente, como turmas numerosas, tempo reduzido para planejamento e ausência de apoio institucional.

Pesquisas também mostram que dificuldades de leitura impactam outras áreas do conhecimento. Limitações na compreensão leitora interferem no desempenho em diferentes disciplinas, especialmente quando o estudante precisa interpretar enunciados

(SANTIAGO et al., 2025). No campo da formação docente, estudos destacam a importância de espaços coletivos de reflexão para o desenvolvimento de práticas mais ajustadas à realidade da sala de aula (SANTIAGO et al., 2026).

Diante desse cenário, não basta discutir alfabetização e letramento apenas no plano conceitual. É necessário considerar as condições concretas em que o ensino ocorre. A inclusão não se efetiva por meio de um único método, mas depende de fatores como mediação docente, organização curricular, tempo de planejamento e suporte institucional (NOZU; SIEMS; KASSAR, 2021).

Este artigo tem como objetivo analisar o ensino de leitura e escrita na Educação Especial Inclusiva à luz das abordagens sociointeracionistas. Busca compreender como essas perspectivas têm sido incorporadas nas práticas pedagógicas da Educação Básica, considerando os desafios presentes no cotidiano escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre alfabetização e letramento na Educação Especial Inclusiva exige um ponto de partida claro: o ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido ao domínio técnico do sistema alfabético. Essa compreensão vem sendo construída ao longo do tempo por diferentes estudos que destacam o papel das práticas sociais de linguagem e da participação dos sujeitos no processo de aprendizagem.

A perspectiva sociointeracionista oferece um referencial importante para essa discussão. Em Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às interações sociais. A mediação ocupa lugar central, pois é por meio dela que o estudante

se apropria de conhecimentos que circulam no meio social. A aprendizagem, nesse sentido, não ocorre de forma isolada. Ela depende das condições oferecidas e das relações estabelecidas no ambiente de ensino. Em turmas heterogêneas, essa ideia ganha ainda mais relevância, já que diferentes formas de participação podem favorecer avanços distintos entre os alunos.

A contribuição de Mikhail Bakhtin (2003) amplia essa compreensão ao tratar a linguagem como prática social. O sentido não está pronto no texto. Ele se constrói na relação entre sujeitos, em situações concretas de uso da língua. Quando o ensino desconsidera essa dimensão, tende a se limitar a atividades descontextualizadas, com pouca abertura para a produção de sentidos. Em contextos inclusivos, isso pode restringir ainda mais a participação de estudantes que dependem de situações interativas para compreender e se expressar.

No campo da educação linguística, Magda Soares (1986) propõe a distinção entre alfabetização e letramento. A autora chama atenção para o fato de que aprender a ler e escrever envolve tanto o domínio do sistema de escrita quanto a inserção em práticas sociais que fazem uso da linguagem. Essa distinção ajuda a entender situações comuns na escola, nas quais alunos conseguem realizar atividades mecânicas, mas encontram dificuldades quando precisam interpretar textos ou produzir sentidos de forma mais autônoma.

Uma linha semelhante pode ser observada em Irlandé Antunes (2003), que defende um ensino de Língua Portuguesa voltado para a interação. A autora propõe que o trabalho com a linguagem inclua situações em que o aluno possa falar, ouvir, ler e escrever com propósito. Quando o ensino se organiza apenas em torno de

repetição e memorização, tende a limitar o desenvolvimento da competência linguística, especialmente em turmas com níveis variados de aprendizagem.

O trabalho com gêneros textuais aparece com frequência nas propostas pedagógicas, mas nem sempre se realiza de forma consistente. Em algumas situações, a atividade se restringe à identificação de características formais, sem aprofundar o uso do texto em contextos reais. Ingedore Koch e Vanda Maria Elias (2006) destacam que a compreensão textual envolve diferentes tipos de conhecimento, incluindo aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Quando o texto é trabalhado em situações próximas da realidade dos estudantes, a participação tende a ser maior. Isso se torna particularmente relevante em contextos inclusivos, nos quais atividades muito abstratas costumam dificultar o envolvimento de parte da turma.

A forma como o discurso é abordado em sala também interfere no processo de aprendizagem. Patrick Charaudeau (2008) chama atenção para a importância das condições de produção do discurso. Não basta analisar a estrutura do texto. É preciso considerar quem fala, em que contexto e com qual finalidade. Esse olhar amplia as possibilidades de leitura e pode contribuir para superar práticas centradas apenas na localização de informações.

No campo da gramática, Luiz Carlos Travaglia (2000) propõe um ensino voltado para o uso da língua em situações reais. A gramática, nesse caso, deixa de ser um conjunto de regras isoladas e passa a ser compreendida como parte do funcionamento da linguagem. Essa abordagem tende a tornar o ensino mais acessível, sobretudo para estudantes que apresentam dificuldades com conteúdos abstratos.

De forma próxima, Maria Helena Martins (1991) destaca a importância do contexto na construção do sentido, reforçando a necessidade de práticas situadas.

A dimensão pragmática da linguagem também contribui para essa discussão. Lívia Suassuna (2007) enfatiza que o sentido é construído na relação entre interlocutores. Essa ideia permite compreender que diferentes formas de expressão fazem parte do processo de aprendizagem, o que é especialmente importante em turmas inclusivas, onde os alunos não respondem da mesma maneira às atividades propostas.

No que se refere à Educação Especial Inclusiva, estudos mais recentes mostram que a implementação de práticas pedagógicas não depende apenas da escolha de metodologias. Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2021) destacam a importância das condições institucionais, da formação docente e da organização do trabalho pedagógico. No cotidiano escolar, professores frequentemente reconhecem a necessidade de adaptar suas práticas, mas encontram limitações relacionadas ao tempo, ao número de alunos e ao suporte disponível.

Pesquisas recentes também indicam que dificuldades de leitura não permanecem restritas à área de Língua Portuguesa. Elas afetam o desempenho em outras disciplinas, principalmente quando o estudante precisa interpretar enunciados ou mobilizar informações (SANTIAGO et al., 2025). Esse dado reforça a ideia de que o letramento deve ser tratado como responsabilidade coletiva da escola.

Outro ponto recorrente nas investigações diz respeito à formação docente. Estudos apontam que espaços de troca entre professores favorecem a construção de estratégias mais ajustadas à realidade da sala de aula (SANTIAGO et al., 2026). Quando esses espaços existem, mesmo de forma informal, há maior possibilidade de revisão das práticas e de ampliação das formas de participação dos estudantes.

Ao reunir essas contribuições, fica evidente que a relação entre alfabetização e letramento está bem estabelecida no plano teórico. O desafio aparece quando se observa a prática. A transposição dessas ideias para o cotidiano escolar envolve decisões didáticas, condições de trabalho e formas de organização que nem sempre favorecem mudanças mais profundas. É nesse intervalo entre o que se propõe e o que se realiza que se concentram muitas das dificuldades observadas no ensino da leitura e da escrita em contextos inclusivos.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido como uma revisão de literatura de natureza qualitativa, com aproximação ao modelo de revisão integrativa. A escolha desse caminho não ocorreu por acaso. Ao lidar com alfabetização, letramento e educação inclusiva, percebe-se que os estudos se distribuem entre produções mais teóricas e pesquisas aplicadas, muitas vezes difíceis de articular em um único tipo de revisão mais rígido.

A revisão integrativa permitiu justamente esse movimento de aproximação entre diferentes tipos de produção. Como indicam Marli André (2013) e Maria Cecília de Souza Minayo (2014), esse tipo de abordagem amplia o olhar do pesquisador, ao reunir estudos

com diferentes delineamentos e permitir leituras comparativas. No caso deste trabalho, isso foi importante para não separar, de forma artificial, teoria e prática.

O levantamento das produções ocorreu entre janeiro e março de 2026. Foram consultadas bases amplamente utilizadas na área educacional, como o Portal de Periódicos CAPES, SciELO e Google Scholar. Além disso, houve busca direta em periódicos da área de educação que frequentemente publicam pesquisas sobre ensino de leitura e escrita, como a Revista Momento e a Olhares & Trilhas. Em alguns momentos, a busca exigiu ajustes nos descritores, pois resultados muito amplos acabavam trazendo estudos pouco relacionados ao foco do trabalho.

Foram utilizados descritores em língua portuguesa, combinados de diferentes formas: “alfabetização”, “letramento”, “educação inclusiva”, “ensino de leitura”, “ensino de escrita” e “formação docente”. A delimitação temporal considerou produções entre 2000 e 2026, com maior atenção aos últimos dez anos. Ainda assim, alguns textos clássicos foram mantidos, por serem recorrentes nas discussões da área.

Os critérios de inclusão envolveram estudos que tratassem diretamente do ensino de leitura e escrita na Educação Básica, com diálogo com perspectivas sociointeracionistas ou com a temática da inclusão. Também foram considerados trabalhos sobre formação docente, quando relacionados ao ensino da linguagem. Foram excluídos textos muito gerais, que abordavam educação inclusiva sem relação com linguagem, bem como produções sem fundamentação teórica consistente.

Após a busca inicial, foi feita uma leitura de títulos e resumos. Essa etapa exigiu certo cuidado, pois alguns textos pareciam relevantes no resumo, mas não se sustentavam na leitura completa. Em seguida, os materiais selecionados foram lidos integralmente. Ao final desse processo, chegou-se a um conjunto de 28 estudos, que passaram a compor o corpus analisado.

A análise desse corpus seguiu uma orientação qualitativa. Não houve definição prévia de categorias rígidas. Elas foram sendo construídas ao longo da leitura, à medida que alguns temas apareciam com frequência. Entre eles, destacaram-se: a relação entre alfabetização e letramento, o papel da interação na aprendizagem, o uso de gêneros textuais e os desafios da inclusão no cotidiano escolar.

Mesmo sendo uma revisão de literatura, buscou-se manter proximidade com situações reais descritas nos estudos. Em vários textos analisados, apareciam relatos de sala de aula, dificuldades enfrentadas por professores e tentativas de adaptação das atividades. Esses elementos foram importantes para evitar uma leitura distante ou excessivamente teórica.

Há, contudo, limites claros. A seleção das referências dependeu das bases consultadas e dos descritores utilizados, o que pode ter deixado de fora outras produções relevantes. Além disso, por não envolver coleta direta de dados, este estudo não permite generalizações sobre contextos específicos. Ainda assim, o conjunto analisado oferece pistas consistentes sobre como o ensino de leitura e escrita vem sendo pensado e realizado em contextos inclusivos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da leitura dos estudos selecionados, um aspecto apareceu com frequência maior do que o esperado: a distância entre aquilo que os autores defendem no plano teórico e o que, de fato, acontece nas salas de aula. Essa diferença não surge como um dado isolado; ela se repete em diferentes pesquisas, com contextos variados, o que sugere que não se trata apenas de dificuldades pontuais.

No plano teórico, há certo consenso. A aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida como um processo que envolve interação, mediação e participação ativa dos estudantes, como já indicava Lev Vygotsky (1991). No entanto, quando se observam as práticas descritas nos estudos, o cenário é mais heterogêneo. Em várias situações, os alunos participam pouco das atividades, limitando-se a responder perguntas fechadas ou a reproduzir modelos previamente definidos.

Esse tipo de participação restrita aparece, por exemplo, em atividades de leitura coletiva em que poucos estudantes se envolvem efetivamente. Alguns acompanham em silêncio; outros aguardam orientações diretas para escrever. Em turmas inclusivas, essa dinâmica tende a se intensificar, especialmente quando não há estratégias diferenciadas de mediação.

Outro ponto recorrente diz respeito ao tipo de atividade proposta. Ainda é comum encontrar práticas centradas na cópia, na repetição e na separação entre leitura e escrita. Essas atividades, embora não sejam necessariamente inúteis, mostram limites quando se trata de construção de sentido. A distinção apresentada por Magda Soares (1986) ajuda a entender essa questão. Dominar o código não significa, automaticamente, participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Ao aproximar essa discussão das contribuições de Mikhail Bakhtin (2003), a questão se amplia. Se o sentido é construído na interação, atividades descontextualizadas tendem a reduzir as possibilidades de envolvimento dos estudantes. Em alguns relatos analisados, professores mencionam dificuldade em trabalhar textos mais próximos da realidade dos alunos, seja por falta de material, seja por limitações de tempo para planejamento.

Os estudos mais recentes indicam caminhos possíveis, mas também mostram que sua implementação não é simples. Trabalhos que utilizam gêneros textuais em situações reais de uso da linguagem relatam maior engajamento dos estudantes (SANTOS; OLIVEIRA, 2023; SILVA et al., 2024). Ainda assim, esses mesmos estudos apontam obstáculos bastante concretos: turmas numerosas, tempo reduzido e pouca articulação entre os professores.

Outro aspecto que chama atenção é a forma como a compreensão textual é trabalhada. Em vários casos, a leitura é conduzida com foco na localização de informações explícitas. Perguntas diretas, respostas curtas. Esse tipo de abordagem facilita a correção, mas nem sempre favorece a construção de interpretações mais amplas. Como discutem Ingedore Koch e Vanda Maria Elias (2006), compreender um texto envolve mobilizar diferentes conhecimentos, não apenas identificar informações.

Essa limitação aparece de forma mais evidente quando os estudantes precisam lidar com textos em outras disciplinas. Alguns estudos mostram que dificuldades de leitura impactam diretamente o desempenho em áreas como Matemática, especialmente na interpretação de enunciados (SANTIAGO et al., 2025). Em termos

práticos, isso significa que o problema não fica restrito à aula de Língua Portuguesa.

A formação docente também surge como um elemento decisivo. Em parte dos estudos analisados, professores relatam que tentam adaptar suas práticas, mas encontram dificuldades no cotidiano. Falta tempo para planejar, trocar experiências ou mesmo avaliar o que funcionou ou não. As reflexões de Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2021) ajudam a situar essa questão. A inclusão não depende apenas do professor, mas das condições em que ele trabalha.

Quando há espaços de formação colaborativa, ainda que informais, alguns avanços aparecem. Professores relatam mudanças gradativas, ajustes nas atividades, troca de estratégias. Esses movimentos não são lineares, nem imediatos, mas indicam possibilidades reais de transformação (SANTIAGO et al., 2026).

Outro ponto que não aparece de forma simples nos estudos é o equilíbrio entre adaptação e exigência. Em algumas situações, a tentativa de facilitar o acesso ao conteúdo leva à simplificação excessiva das atividades. Em outras, mantém-se o mesmo nível de exigência para todos, o que pode afastar parte dos estudantes. Esse tensionamento não se resolve com uma fórmula pronta. Ele exige acompanhamento contínuo e decisões que nem sempre são confortáveis para o professor.

Ao reunir esses elementos, a análise aponta menos para a adoção de um método específico e mais para a forma como o professor interpreta sua turma e organiza o trabalho pedagógico. Pequenas mudanças na condução das atividades, na escolha dos textos ou na

forma de interação podem produzir efeitos significativos ao longo do tempo.

No fim das contas, a inclusão, no campo da alfabetização e do letramento, não aparece como algo que se implementa de uma vez. Ela vai sendo construída no cotidiano, com avanços, recuos e ajustes. Esse movimento, ainda que lento, é o que os estudos analisados conseguem mostrar com mais clareza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o percurso deste estudo, fica evidente que a discussão sobre alfabetização e letramento em contextos inclusivos não se esgota no campo conceitual. As referências analisadas oferecem um conjunto consistente de ideias, mas o modo como elas aparecem no cotidiano escolar é bem menos linear.

As contribuições de Lev Vygotsky (1991) e Mikhail Bakhtin (2003) continuam sendo centrais para pensar o ensino da linguagem como prática social. Ainda assim, os estudos mostram que transformar essas ideias em práticas concretas envolve mais do que compreender seus princípios. Em muitas situações, o que se observa são tentativas parciais, ajustes pontuais e, por vezes, a permanência de práticas mais tradicionais.

A distinção entre alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares (1986), ajuda a explicar parte desse cenário. Em várias experiências relatadas, os estudantes avançam no reconhecimento do sistema de escrita, mas encontram dificuldades quando precisam atribuir sentido ao que leem ou produzir textos com alguma autonomia. Isso indica que o acesso ao código, embora

necessário, não resolve sozinho as demandas colocadas no processo de escolarização.

Também chama atenção o fato de que práticas mais contextualizadas, como o trabalho com gêneros textuais, tendem a favorecer maior envolvimento dos alunos, mas não se consolidam com facilidade. As dificuldades relatadas são bastante concretas: tempo reduzido, turmas numerosas, ausência de espaços de planejamento coletivo. Nessa direção, as análises de Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2021) ajudam a lembrar que a inclusão não depende apenas da iniciativa individual do professor.

Outro ponto que atravessa os estudos é o caráter transversal do letramento. As dificuldades de leitura não ficam restritas à aula de Língua Portuguesa. Elas aparecem em diferentes disciplinas, especialmente quando os alunos precisam interpretar enunciados ou mobilizar informações em contextos variados (SANTIAGO et al., 2025). Isso reforça a necessidade de pensar o trabalho com a linguagem de forma mais integrada no currículo.

A formação docente também aparece como um espaço importante de mudança, ainda que com limites. Quando há possibilidade de troca entre professores, alguns avanços se tornam visíveis. Pequenas mudanças na forma de propor atividades, na escolha dos textos ou na condução das interações já produzem diferenças no envolvimento dos alunos. Esses movimentos, porém, não acontecem de forma automática nem homogênea (SANTIAGO et al., 2026).

Ao longo da análise, ficou claro que não há soluções únicas. Em alguns casos, simplificar demais as atividades reduz as oportunidades de aprendizagem. Em outros, manter um mesmo padrão para todos acaba excluindo parte da turma. Lidar com esse equilíbrio exige atenção constante e decisões que variam conforme o contexto.

É importante reconhecer também os limites deste estudo. Por se tratar de uma revisão de literatura, as análises dependem dos recortes feitos na seleção das fontes. Além disso, os dados apresentados pelos estudos nem sempre permitem compreender em profundidade o cotidiano das salas de aula, o que abre espaço para novas investigações.

Apesar disso, o conjunto analisado oferece elementos suficientes para algumas constatações. A principal delas é que a construção de práticas inclusivas no ensino da leitura e da escrita acontece de forma gradual. Ela envolve tentativas, revisões e, muitas vezes, soluções provisórias que vão sendo ajustadas ao longo do tempo.

Diante disso, parece mais produtivo pensar a inclusão não como um estado a ser alcançado, mas como um processo em construção. Isso desloca o foco da busca por modelos prontos para a atenção às práticas concretas, às condições de trabalho e às possibilidades reais de intervenção no cotidiano escolar.

Por fim, fica a indicação de que estudos empíricos, mais próximos das salas de aula, podem contribuir para aprofundar essa discussão. Entender como professores e estudantes lidam, na prática, com os desafios do ensino da linguagem em contextos inclusivos ainda é um caminho que precisa ser mais explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** São Paulo: Contexto, 2008.

DAVID, Maria Luiza de Souza; BARROSO, Francisco Jailson Ribeiro. **Alfabetização e letramento no 2º ano do Ensino Fundamental: perspectivas e desafios da alfabetização na idade certa.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 6, n. 1, 2025.

DIAS, Daniele P.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização e educação inclusiva.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 23, p. 1–17, 2025. DOI: 10.47249/rba2025962.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre; RAMOS, Junia Bragança; OLIVEIRA, Suelen Sara dos Santos. **Impactos da pandemia na alfabetização e letramento científico.** *Revista Ciências & Ideias*, v. 14, 2023.

IZÉL, Fabíola Pereira; OLIVEIRA, Alice Ramos de. **Gêneros textuais, tecnologias, alfabetização e letramento numa escola pública de Manaus.** Revista Saberes & Práticas, n. 4, 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar.** Curitiba: Íthala, 2021.

OLIVEIRA, Rute Fernandes de; LIMA, Eslaine Cristina dos Santos Cardoso; MONTEIRO, Edemar Souza. **As práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento.** *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 25, n. 4, p. 665–670, 2024.

OLIVEIRA, Luciana da Silva Santos; CARVALHO, Felipe. **Multiletramentos no ensino fundamental.** *Educação em Análise*, v. 9, n. 3, p. 739–758, 2024.

SANTIAGO, I. da C. et al. **O cordel como recurso pedagógico no desenvolvimento da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.** *Revista Sistemática*, v. 15, n. 12, 2025.

SANTIAGO, I. da C. et al. **Formação de professores em quadros colaborativos: avanços do PARFOR na UESPI (2021–2025).** *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 7, n. 2, 2026.

SILVA, Adriana Pereira Santos da. **Linguagem, alfabetização e letramento.** *Revista Primeira Evolução*, v. 1, n. 51, p. 15–23, 2024.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Márcia Aparecida et al. **Educação inclusiva e letramento: táticas e ferramentas para alfabetizar todos os estudantes**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, v. 24, n. 3, p. 118–133, 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Graduando em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Graduando em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Graduanda em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí; PARFOR – Nossa Senhora dos Remédios – Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Doutorando em Ciências da Educação; Instituição: Instituto Superior Interamericano de Ciências Sociais (ISICS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)