

MULTILETRAMENTOS E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAR EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

**MULTILITERACIES AND INCLUSION: STRATEGIES FOR LITERACY
TEACHING IN SOCIOCULTURALLY DIVERSE CONTEXTS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783657479](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783657479)

Ueudison Alves Guimarães¹

Irene Maria De Bortolo²

Marcelo Gomes Pinheiro de Castro³

Elisangela Ferreira⁴

Alva Valéria Moro Labs⁵

Juliana Alves do Amaral Valadares⁶

Leandro Teodoro dos Santos⁷

Rodrigo Alves Quintiere⁸

Iraci Pereira Assunção da Cruz⁹

RESUMO

Alfabetizar em salas marcadas por diferenças socioculturais exige reconhecer que a criança chega à escola com modos próprios de narrar, brincar, desenhar, escutar, nomear o mundo e participar das práticas de linguagem. Este artigo analisou os multiletramentos e a inclusão como estratégias para alfabetizar em contextos de diversidade sociocultural, considerando repertórios culturais, práticas alfabetizadoras e mediações inclusivas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O percurso metodológico assumiu caráter bibliográfico, qualitativo e interpretativo, reunindo produções acadêmicas sobre alfabetização, multiletramentos, inclusão escolar, diversidade cultural e práticas pedagógicas nos anos iniciais. Da leitura crítica das fontes, destacou-se que a alfabetização ganha consistência quando articula sistema de escrita, oralidade, imagens, gestos, brincadeiras, experiências familiares e linguagens digitais, sem restringir o processo à decodificação gráfica. Em salas heterogêneas, as propostas didáticas precisam nascer da escuta das crianças, do reconhecimento de suas trajetórias e da criação de situações em que diferentes repertórios possam orientar a aprendizagem. As mediações inclusivas ampliam a participação ao oferecer múltiplos caminhos de expressão, interação e produção de sentidos. Desse modo, os multiletramentos permitiram compreender a alfabetização como prática cultural, social e formativa, capaz de aproximar aprendizagem, pertencimento e justiça pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização; Diversidade Sociocultural; Inclusão Escolar; Mediações Inclusivas; Multiletramentos.

ABSTRACT

Teaching literacy in classrooms marked by sociocultural differences requires recognizing that children arrive at school with their own

ways of narrating, playing, drawing, listening, naming the world, and participating in language practices. This article analyzed multiliteracies and inclusion as strategies for literacy teaching in contexts of sociocultural diversity, considering cultural repertoires, literacy practices, and inclusive mediations in the initial learning of reading and writing. The methodological path was bibliographic, qualitative, and interpretative, bringing together academic works on literacy, multiliteracies, school inclusion, cultural diversity, and pedagogical practices in the early years. From the critical reading of the sources, it became clear that literacy gains consistency when it articulates the writing system, orality, images, gestures, play, family experiences, and digital languages, without restricting the process to graphic decoding. In heterogeneous classrooms, didactic proposals need to arise from listening to children, recognizing their trajectories, and creating situations in which different repertoires can guide learning. Inclusive mediations broaden participation by offering multiple paths for expression, interaction, and meaning-making. In this way, multiliteracies made it possible to understand literacy as a cultural, social, and formative practice, capable of bringing together learning, belonging, and pedagogical justice.

Keywords: Literacy; Sociocultural Diversity; School Inclusion; Inclusive Mediations; Multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

Em muitas salas de alfabetização, a diferença aparece antes mesmo da escrita convencional: no modo como a criança segura o lápis, conta uma história, responde com o corpo, reconhece imagens, mistura palavras da família e da comunidade ou interpreta sinais que ainda não cabem no caderno. Alfabetizar, diante dessa pluralidade, exige mais que sequência didática uniforme. Exige uma

escuta capaz de perceber que aprender a ler e escrever envolve trajetórias culturais, linguagens, vínculos e formas singulares de participação.

A diversidade sociocultural não constitui um detalhe periférico do processo alfabetizador. Ela atravessa o vocabulário das crianças, suas referências familiares, seus modos de brincar, suas experiências religiosas, territoriais, digitais, orais e comunitárias. Quando a escola ignora esses repertórios, tende a interpretar diferenças como atraso, falta ou dificuldade. Quando os reconhece pedagogicamente, amplia as possibilidades de entrada no sistema de escrita, pois transforma experiências vividas em matéria de leitura, conversa, registro, comparação, desenho, narrativa e produção de sentidos.

A alfabetização, nesse horizonte, precisa articular o domínio progressivo da leitura e da escrita às múltiplas formas pelas quais as crianças significam o mundo. Letras, sílabas, palavras e textos continuam centrais, mas ganham densidade quando dialogam com imagens, gestos, sons, histórias familiares, brincadeiras, objetos culturais e situações reais de comunicação. O desafio pedagógico está em não reduzir a aprendizagem inicial a treino gráfico, pois a criança aprende melhor quando reconhece sentido no que lê, escreve, escuta e produz.

As salas heterogêneas solicitam práticas alfabetizadoras que não partam de um aluno abstrato. Cada turma reúne crianças com diferentes ritmos, repertórios, experiências escolares anteriores, formas de interação e condições de acesso a bens culturais. Essa composição exige planejamento flexível, intervenções diversificadas e mediações que permitam participação efetiva. Alfabetizar com inclusão, portanto, significa criar caminhos para que todos avancem,

sem apagar singularidades nem transformar a diferença em justificativa para expectativas pedagógicas reduzidas.

O eixo problematizador nasce da própria sala alfabetizadora, onde a diversidade sociocultural pode ser tratada como ruído ou como força pedagógica. A questão central consiste em compreender como práticas apoiadas em linguagens plurais favorecem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em turmas heterogêneas, nas quais repertórios culturais, histórias familiares, oralidades, imagens, brincadeiras e experiências comunitárias participam da construção do conhecimento escrito.

A análise assume como objetivo examinar os multiletramentos e a inclusão como estratégias para alfabetizar em contextos de diversidade sociocultural, considerando repertórios culturais, práticas alfabetizadoras e mediações inclusivas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O estudo segue orientação bibliográfica, qualitativa e interpretativa, reunindo produções acadêmicas sobre alfabetização, inclusão escolar, práticas multimodais, repertórios de linguagem e processos de mediação nos anos iniciais.

A pertinência do tema afirma-se diante de uma escola que recebe crianças atravessadas por desigualdades, migrações, diferenças linguísticas, pluralidade cultural e acesso desigual às linguagens digitais. Ensinar a ler e escrever, nesse cenário, implica construir condições de presença, participação e pertencimento. A inclusão, portanto, ultrapassa o ingresso físico na sala, pois envolve reconhecimento simbólico, escuta dos modos de expressão das crianças e compromisso efetivo com sua progressão na aprendizagem.

O texto percorre, primeiro, as práticas alfabetizadoras que dialogam com repertórios culturais em salas heterogêneas; depois, aproxima-se das mediações inclusivas que ampliam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita por meio de linguagens plurais. Essa composição permite sustentar que alfabetizar com justiça pedagógica exige transformar diferenças em possibilidades de ensino, preservando o rigor do trabalho com o sistema de escrita e a responsabilidade ética de garantir aprendizagem a todas as crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Práticas Alfabetizadoras e Repertórios Culturais em Salas Heterogêneas

Salas heterogêneas desafiam a alfabetização quando a escola tenta ordenar a aprendizagem por um modelo único de infância, linguagem e participação. Ferreira (2025) ajuda a compreender que artefatos analógicos e digitais podem aproximar o processo alfabetizador das experiências concretas das crianças, sobretudo quando o ensino considera cultura local, brincadeiras, imagens, músicas, histórias e interações. Nesse horizonte, o repertório cultural deixa de aparecer como adorno da aula e passa a compor a entrada pedagógica para a leitura e a escrita.

A construção de práticas alfabetizadoras inclusivas exige atenção aos modos como as crianças atribuem sentido às diferenças que vivem e observam. Albuquerque et al. (2024, p. 10643) mostram que a oficina desenvolvida buscou “promover a reflexão das crianças a partir do livro ilustrado *E pele tem cor?*”, articulando leitura, cor da pele e práticas antirracistas. A alfabetização, nesse caso, incorpora

dimensões éticas, culturais e linguísticas, pois ler e escrever também envolve reconhecer sujeitos, histórias e pertencimentos.

A diversidade linguística e cultural amplia o campo da alfabetização porque revela que a criança aprende em contato com códigos, vozes e referências variadas. Pereira et al. (2024) defendem práticas de letramento sensíveis a ambientes multilíngues e multiculturais, ressaltando que os processos escolares precisam atender às necessidades diversas dos estudantes. Em salas heterogêneas, tal perspectiva impede reduzir a alfabetização ao treino gráfico, pois a escrita se desenvolve em diálogo com modos de falar, compreender, participar e interagir socialmente.

Artefatos presentes no cotidiano infantil podem reorganizar o vínculo entre criança, palavra e mundo, especialmente quando o professor transforma materiais simples em mediadores de linguagem. Ferreira (2025, p. 10) destaca atividades com “músicas regionais, lendas folclóricas do cotidiano dos estudantes”, o que aproxima alfabetização e cultura local. Essa relação favorece situações em que a criança lê imagens, escuta narrativas, reconhece palavras familiares e experimenta a escrita como forma de registrar aquilo que pertence ao seu universo.

Ambientes marcados por múltiplas culturas pedem uma docência capaz de reconhecer a diferença como potência formativa. Pereira et al. (2024, p. 2) afirmam que práticas inovadoras “expandem as habilidades de alunos e educadores para navegar e interagir em um cenário global”. Na alfabetização, essa abertura permite trabalhar palavras, textos e imagens sem apagar marcas linguísticas, territoriais e familiares. O ensino ganha consistência quando a

criança percebe que sua forma de existir pode entrar na sala como conhecimento.

A prática antirracista na alfabetização mostra que aprender a ler e escrever pode envolver a leitura do corpo, da imagem e das relações sociais. Albuquerque et al. (2024) relatam uma roda de leitura com estudantes do 1º ano, explorando uma obra infantil ilustrada para discutir racismo e diversidade. A proposta indica que repertórios culturais precisam aparecer desde o início da escolarização, pois crianças pequenas já interpretam diferenças, constroem sentidos e podem produzir respostas simbólicas por meio da linguagem.

A alfabetização se torna mais significativa quando o professor articula diagnóstico, cultura local e situações reais de produção escrita. Ferreira (2025) apresenta atividades com avaliações, jogos, cartazes, cartões, narrativas, imagens e artefatos digitais, evidenciando que diferentes suportes favorecem hipóteses de leitura e escrita. Em salas heterogêneas, esses recursos ajudam a diversificar percursos sem fragmentar a turma, pois cada criança pode acessar a linguagem por caminhos variados, mantendo vínculo com objetivos comuns de aprendizagem.

O trabalho com repertórios culturais exige práticas que aproximem leitura, diálogo e produção de sentidos. Albuquerque et al. (2024, p. 10643) indicam que os estudantes aplicaram conhecimentos “em novas situações e diferentes contextos multimodais”, envolvendo autorretrato, jogo virtual e sínteses de aprendizagem. Essa organização amplia a alfabetização porque permite que a criança leia, fale, desenhe, compare e produza. O texto escrito não perde centralidade; ele se fortalece ao dialogar com outras linguagens.

A presença de culturas distintas na sala alfabetizadora solicita estratégias que valorizem pertencimento e participação. Pereira et al. (2024) discutem desafios como ausência de materiais adequados, resistência curricular e preparo insuficiente de professores diante da diversidade. Essas barreiras afetam diretamente a alfabetização, pois crianças que não se reconhecem nos textos, exemplos e práticas escolares podem ocupar posição periférica na aprendizagem. A sala heterogênea exige, portanto, materiais plurais, escuta docente e intervenções ajustadas aos diferentes repertórios.

Artefatos analógicos e digitais não operam como solução automática, mas podem ampliar a alfabetização quando vinculados a intencionalidade pedagógica. Ferreira (2025, p. 7) define sua investigação em torno de artefatos que “potencializam os multiletramentos no município de Rio Preto da Eva”, conectando alfabetização, letramento e contexto amazônico. Essa contribuição permite compreender que recursos pedagógicos precisam nascer de situações concretas, nas quais cultura local, tecnologia e escrita se articulam sem substituir a mediação docente.

A alfabetização em contextos multiculturais exige que o professor organize práticas capazes de transformar diferença em participação. Pereira et al. (2024, p. 5) defendem estratégias que valorizem a diversidade linguística e cultural “como um ativo educacional”, perspectiva decisiva para salas heterogêneas. Nesse enfoque, o ensino da leitura e da escrita não se distancia das experiências das crianças; ao contrário, utiliza vozes, histórias, imagens e práticas comunitárias como elementos que sustentam compreensão, produção textual e pertencimento.

A leitura literária, quando atravessada por temas sociais, pode ativar repertórios culturais e favorecer alfabetização crítica. Albuquerque et al. (2024) mostram que a roda de leitura articulou conversa, reflexão sobre a cor da pele, multimodalidade e produção de artefatos pelas crianças. A sala heterogênea se beneficia desse tipo de proposta porque diferentes estudantes podem participar por meio da fala, do desenho, da escuta e da escrita. Assim, práticas alfabetizadoras ganham densidade ética sem abandonar objetivos linguísticos.

O contexto amazônico discutido por Ferreira (2025) evidencia que alfabetizar também significa ler territórios, memórias e objetos culturais que estruturam a vida das crianças. Músicas regionais, lendas, imagens da cidade, jogos e materiais do cotidiano criam pontes entre escola e comunidade. Em salas heterogêneas, esse movimento favorece o reconhecimento das experiências infantis como parte do percurso alfabetizador. A escrita, nessa direção, deixa de ser código isolado e passa a registrar pertencimentos, narrativas e modos de compreender o mundo.

Práticas alfabetizadoras voltadas a salas heterogêneas precisam unir rigor no ensino do sistema de escrita e abertura aos repertórios culturais das crianças. A diversidade sociocultural não diminui a exigência pedagógica; ela amplia a responsabilidade docente de criar entradas variadas para a aprendizagem. Quando oralidade, imagem, corpo, território, brincadeira e texto escrito se articulam, a alfabetização passa a acolher diferentes modos de participação. Desse modo, aprender a ler e escrever torna-se uma experiência de acesso, reconhecimento e justiça escolar.

2.2. Mediações Inclusivas e Multiletramentos na Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita exige mediações que reconheçam a criança em sua forma concreta de participar, compreender e responder às propostas escolares. Martins (2022) contribui ao relacionar alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo, especialmente quando discute recursos acessíveis para crianças com deficiência intelectual. Nessa direção, a mediação inclusiva precisa oferecer caminhos variados para a apropriação da escrita, articulando letras, imagens, oralidade, interação familiar, materiais adaptados e situações significativas de aprendizagem.

A alfabetização de crianças com necessidades educacionais específicas exige observar respostas, ritmos e modos de interação que nem sempre aparecem em atividades padronizadas. Silva e Faria (2021, p. 2) destacam que a pesquisa foi desenvolvida por meio de “sequência didática, elaborada através da pedagogia dos multiletramentos e aplicada no Atendimento Educacional Especializado de um aluno autista”. Essa experiência mostra que a mediação docente ganha força quando organiza etapas, recursos multimodais e intervenções ajustadas ao percurso da criança.

A formação docente aparece como condição decisiva para que recursos digitais sejam incorporados à alfabetização com intencionalidade pedagógica. Oliveira (2025) analisa um processo de formação continuada com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, envolvendo alfabetização, letramento, tecnologias digitais e gamificação. Sua contribuição permite compreender que a mediação inclusiva depende de professores preparados para selecionar recursos, propor atividades, acompanhar respostas das crianças e refletir sobre o impacto das tecnologias na aprendizagem inicial da escrita.

Materiais acessíveis podem ampliar a participação quando são pensados para crianças, professores e famílias, sobretudo em situações nas quais a escola precisa ultrapassar os limites da aula convencional. Martins (2022) desenvolve um produto pedagógico voltado a pessoas com deficiência intelectual, articulando multiplataformas, letras, inclusão e conhecimento do mundo. Essa proposta indica que a alfabetização inclusiva se fortalece quando os recursos favorecem repetição significativa, ludicidade, apoio visual, escuta, autonomia progressiva e continuidade entre escola e casa.

A incorporação de tecnologias digitais no processo alfabetizador precisa superar o uso eventual de jogos ou plataformas. Oliveira (2025, p. 9) investigou se a formação continuada poderia levar professoras “a utilizar recursos digitais e tecnológicos como instrumentos para potencializar esses processos”. Inserida na alfabetização, essa questão aponta para uma mediação docente que analisa objetivos, escolhe ferramentas adequadas, acompanha hipóteses de leitura e escrita e evita transformar a tecnologia em recurso isolado da proposta pedagógica.

A criança autista em processo de aquisição da escrita pode avançar quando a escola articula linguagem verbal, imagens, sons e recursos digitais em situações planejadas. Silva e Faria (2021) mostram que ambientes tecnológicos, quando associados ao Atendimento Educacional Especializado, favorecem novas possibilidades didáticas. A mediação inclusiva, nesse caso, não se limita à adaptação de tarefas, pois envolve observar interesses, organizar sequências, oferecer suportes comunicativos e criar experiências nas quais a criança possa produzir sentidos pela escrita.

O trabalho com deficiência intelectual exige que a alfabetização dialogue com o mundo vivido pela criança, pois letras isoladas tendem a perder força quando não se conectam a experiências reconhecíveis. Martins (2022) defende recursos pedagógicos contextualizados e significativos, especialmente em materiais multimídia destinados ao apoio de educadores e familiares. A mediação inclusiva, nessa perspectiva, precisa transformar objetos, imagens, histórias e atividades de interação em oportunidades para leitura, nomeação, comparação, associação e produção inicial de escrita.

A formação continuada pode deslocar a prática alfabetizadora quando promove reflexão coletiva e experimentação de recursos. Oliveira (2025, p. 10) aponta a importância de investimentos que oportunizem “trocas de experiências entre os docentes e os formadores”, para além de palestras pontuais. Essa indicação reforça que a mediação inclusiva nasce de estudo, planejamento e partilha profissional. Professores alfabetizadores precisam compreender as tecnologias como instrumentos pedagógicos, mas também discutir limites, conectividade, objetivos didáticos e acompanhamento das crianças.

A multimodalidade amplia as condições de aprendizagem porque permite que a criança acesse a escrita por diferentes canais de significação. Silva e Faria (2021) afirmam que o saber pode ser observado por letras, imagens, sons e novas organizações textuais híbridas. Essa leitura é relevante para a alfabetização inclusiva, pois crianças com diferentes perfis de desenvolvimento podem responder melhor quando a escola diversifica estímulos, materiais e modos de participação, mantendo o foco na aquisição progressiva da linguagem escrita.

A mediação pedagógica com multiplataformas exige cuidado para que a criança não seja apenas exposta a recursos variados, mas participe de uma experiência organizada de aprendizagem. Martins (2022, p. 9) propõe “desenvolver um produto de aplicabilidade pedagógica destinado a pessoas com deficiência intelectual com uso de multiplataformas”. Tal direção evidencia que acessibilidade, ludicidade e conhecimento de mundo precisam caminhar juntos, pois a alfabetização inclusiva requer materiais que ajudem a criança a reconhecer letras, palavras, imagens e sentidos.

Os recursos digitais ganham valor quando ajudam o professor a observar hipóteses, dificuldades e avanços da criança na leitura e na escrita. Oliveira (2025) mobiliza plataformas como *Wordwall*, *Educaplay*, brincando com Ariê e GCompris, articulando formação continuada e elaboração de atividades. A mediação inclusiva, a partir dessa perspectiva, depende de escolhas didáticas conscientes, pois jogos e atividades digitais precisam servir ao desenvolvimento da consciência fonológica, da relação grafema-fonema e da produção textual inicial.

A aquisição da linguagem escrita, em contextos inclusivos, exige que a escola reconheça a singularidade do sujeito sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem. Silva e Faria (2021, p. 2) apontam que recursos multimodais “contribuem para a aquisição da linguagem escrita”, especialmente quando associados a uma mediação adequada. Essa compreensão fortalece práticas alfabetizadoras que combinam apoio visual, tecnologia, interação, repetição orientada e produção de sentidos, permitindo que a criança participe do processo com mais segurança.

A formação das professoras alfabetizadoras precisa enfrentar tanto as lacunas no uso pedagógico das tecnologias quanto as exigências próprias da alfabetização. Oliveira (2025) indica que a formação inicial de muitos docentes não contemplou suficientemente as tecnologias digitais, cabendo à formação continuada apoiar sua compreensão e utilização. Essa constatação reforça que a mediação inclusiva requer repertório técnico, sensibilidade pedagógica e domínio dos fundamentos da leitura e da escrita, para que os recursos escolhidos ampliem a aprendizagem.

Mediações inclusivas na alfabetização exigem uma escola capaz de transformar recursos, tempos e interações em oportunidades reais de participação. A criança aprende melhor quando encontra suportes compatíveis com seus modos de compreender, expressar, repetir, experimentar e produzir sentidos. Práticas multimodais, materiais acessíveis, formação docente e acompanhamento atento não funcionam como elementos acessórios, pois constituem condições para que a leitura e a escrita se tornem experiências de pertencimento, autonomia e reconhecimento no início da escolarização.

3. METODOLOGIA

O desenho metodológico partiu da necessidade de compreender como a alfabetização pode dialogar com diversidade sociocultural, inclusão e práticas multimodais sem perder o rigor próprio do ensino da leitura e da escrita. A investigação assumiu natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e orientação interpretativa, com foco em produções acadêmicas sobre alfabetização, repertórios culturais, inclusão escolar, mediação docente e aprendizagem inicial da linguagem escrita. Em Severino (2024), a pesquisa se sustenta

como construção ativa do conhecimento, e não como simples reunião de informações.

A escolha das fontes considerou materiais capazes de iluminar a alfabetização em salas heterogêneas, sobretudo quando as crianças apresentam diferentes modos de falar, brincar, narrar, representar, desenhar e participar das práticas escolares. Foram reunidos artigos científicos, livros, capítulos, dissertações e teses relacionados ao tema, priorizando produções com densidade teórica, pertinência pedagógica e aderência ao objetivo do estudo. Textos opinativos, publicações sem autoria definida e materiais distantes da discussão educacional foram excluídos do percurso analítico.

A pesquisa assumiu caráter bibliográfico por trabalhar com produções acadêmicas já sistematizadas sobre alfabetização, inclusão, repertórios culturais e práticas multimodais. Em Severino (2024, p. 122), essa modalidade recorre a “categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas”, o que permite tomar livros, artigos, teses e dissertações como fontes de reflexão. Desse modo, o estudo não se limitou a reunir autores, pois buscou interpretar contribuições capazes de iluminar a alfabetização em contextos de diversidade sociocultural.

O tratamento analítico concentrou-se na interpretação das contribuições teóricas, sem recorrer a entrevistas, questionários, observação de campo ou procedimentos estatísticos. Essa opção permitiu examinar como a literatura acadêmica discute a alfabetização em contextos plurais, nos quais a criança aprende por meio de palavras, imagens, gestos, oralidades, brincadeiras e experiências comunitárias. A análise qualitativa favoreceu a leitura

das relações entre diferença sociocultural, justiça pedagógica e organização de propostas capazes de ampliar a participação infantil.

No percurso de análise, a pesquisa foi organizada por aproximações conceituais, articulando práticas alfabetizadoras, repertórios culturais, mediações inclusivas e linguagens plurais. Em lugar de separar técnica de sentido, o estudo buscou compreender como o ensino do sistema de escrita se fortalece quando dialoga com experiências vividas pelas crianças. Assim, os materiais examinados foram comparados por sua contribuição para pensar planejamento, escuta, intervenções docentes, recursos multimodais e possibilidades de aprendizagem em salas marcadas pela heterogeneidade.

A metodologia adotada mostrou-se adequada ao objetivo proposto porque permitiu discutir alfabetização e inclusão sem reduzir a diversidade sociocultural a diagnóstico de dificuldade ou diferença a ser corrigida. A leitura crítica das fontes favoreceu a construção de um eixo interpretativo atento às práticas alfabetizadoras, às mediações docentes e aos modos plurais de participação infantil. Com isso, o estudo sustentou uma compreensão da alfabetização como prática cultural, inclusiva e formativa, articulada ao direito de aprender com pertencimento.

4. DISCUSSÕES

A trajetória investigativa permitiu reconhecer que alfabetizar em contextos de diversidade sociocultural exigiu uma concepção de linguagem mais ampla do que a aprendizagem inicial do código escrito. Nas experiências analisadas por Albuquerque et al. (2024), a leitura literária, a discussão sobre a cor da pele e a produção

multimodal aproximaram alfabetização e enfrentamento do racismo. Desse modo, a sala heterogênea revelou-se espaço no qual a criança pôde aprender palavras, imagens e sentidos sociais ligados ao reconhecimento de si e do outro.

Os repertórios culturais apareceram como elementos capazes de deslocar a alfabetização de práticas repetitivas para experiências de maior pertencimento. Em Ferreira (2025), os artefatos analógicos e digitais, articulados a músicas regionais, lendas, jogos, imagens e referências amazônicas, favoreceram situações de leitura e escrita vinculadas ao cotidiano infantil. A discussão mostrou que o ensino do sistema alfabético ganhou força quando a criança encontrou, nas atividades escolares, marcas do território, da memória comunitária e das práticas culturais que já constituíam sua vida.

As salas marcadas por diversidade linguística e cultural exigiram práticas pedagógicas menos homogêneas e mais sensíveis às formas distintas de participação. Pereira et al. (2024) contribuíram ao destacar que ambientes multiculturais e multilíngues desafiam propostas convencionais, mas também ampliam oportunidades de inclusão social. Nesse sentido, a alfabetização passou a ser compreendida como prática situada, na qual o professor precisou acolher diferentes modos de falar, interpretar, interagir e produzir sentidos, sem transformar diferença em sinal de insuficiência escolar.

As mediações inclusivas ganharam centralidade quando a aprendizagem inicial da escrita foi associada à acessibilidade, à multimodalidade e ao acompanhamento cuidadoso. Silva e Faria (2021) demonstraram que recursos visuais, sonoros, digitais e sequências didáticas planejadas favoreceram avanços na escrita de

uma criança autista no Atendimento Educacional Especializado. A contribuição do estudo residiu em mostrar que a inclusão depende de intervenções consistentes, capazes de articular interesse da criança, organização pedagógica, tecnologia acessível e construção progressiva da linguagem escrita.

A formação docente surgiu como condição para que recursos digitais não fossem usados apenas como atrativo eventual. Oliveira (2025) evidenciou que professoras alfabetizadoras, em processo formativo, puderam refletir sobre leitura, escrita, tecnologias digitais, jogos e planejamento pedagógico. Esse resultado apontou que a mediação inclusiva demanda repertório profissional, pois a escolha de plataformas, jogos e objetos digitais precisa estar vinculada a objetivos de alfabetização, acompanhamento das hipóteses infantis e análise crítica das condições reais da escola.

A inclusão alfabetizadora também se fortaleceu quando materiais e plataformas foram pensados para crianças, professores e famílias. Martins (2022) mostrou que produtos pedagógicos acessíveis, voltados a estudantes com deficiência intelectual, puderam aproximar letras, imagens, ludicidade e conhecimento do mundo. O conjunto das discussões permitiu compreender que alfabetizar em contextos diversos requer mediações plurais, mas pedagogicamente rigorosas, nas quais cada criança tenha condições de participar, reconhecer-se, produzir linguagem e avançar no domínio inicial da leitura e da escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, quando observada nas salas atravessadas por diversidade sociocultural, mostrou-se menos como etapa uniforme e

mais como encontro entre escrita, infância, pertencimento e repertórios de vida. O trabalho permitiu compreender que crianças não chegam à escola vazias de linguagem, pois trazem histórias, gestos, oralidades, brincadeiras, imagens, marcas territoriais e modos próprios de participar do mundo. Alfabetizar, nesse cenário, exigiu reconhecer tais repertórios como matéria pedagógica, e não como interferência no percurso escolar.

O objetivo de examinar os multiletramentos e a inclusão como estratégias para alfabetizar em contextos de diversidade sociocultural foi contemplado ao evidenciar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ganha consistência quando dialoga com experiências concretas das crianças. A pesquisa bibliográfica sustentou a compreensão de que práticas alfabetizadoras inclusivas precisam articular sistema de escrita, produção de sentidos, escuta docente, participação coletiva e diferentes linguagens presentes no cotidiano infantil.

As práticas alfabetizadoras analisadas revelaram que salas heterogêneas exigem planejamento sensível, critérios claros e abertura para múltiplas formas de expressão. A diferença, nesse contexto, não pôde ser tomada como obstáculo prévio, pois se apresentou como ponto de partida para construir situações de leitura, escrita, conversa, desenho, dramatização e produção textual. Dessa maneira, a alfabetização deixou de operar apenas pela repetição de unidades gráficas e passou a envolver vínculos entre linguagem, cultura e participação.

Os repertórios culturais das crianças assumiram papel decisivo na construção de propostas alfabetizadoras mais justas. Histórias familiares, modos de falar, brincadeiras, objetos do território,

memórias comunitárias e experiências digitais ofereceram entradas possíveis para o trabalho com palavras, textos e sentidos. A escola, ao reconhecer essas referências, ampliou as condições de pertencimento e reduziu a distância entre o que a criança vive e aquilo que se espera que ela aprenda no espaço escolar.

As mediações inclusivas apareceram como dimensão central do processo, pois a aprendizagem inicial não depende apenas da oferta de atividades, mas da qualidade das intervenções que sustentam a participação. Perguntas, retomadas, agrupamentos, materiais diversificados, leitura compartilhada e acompanhamento atento permitiram que diferentes crianças encontrassem caminhos para avançar. Nesse movimento, o professor assumiu papel de organizador de possibilidades, cuidando para que a heterogeneidade não se convertesse em exclusão silenciosa dentro da própria sala.

A discussão também apontou que alfabetizar com linguagens plurais não significa abandonar o rigor do ensino da leitura e da escrita. Pelo contrário, a ampliação das linguagens tornou mais potente o trabalho com o sistema alfabético, porque aproximou letras, sons, imagens, narrativas, gestos e situações comunicativas reais. Assim, a inclusão não diminuiu expectativas de aprendizagem; ela exigiu estratégias mais cuidadosas para que todas as crianças pudessem compreender, produzir e participar das práticas escritas.

A principal contribuição do percurso esteve em mostrar que alfabetização e inclusão se fortalecem quando caminham juntas. A criança aprende melhor quando se percebe autorizada a existir na linguagem escolar, com sua história, seu ritmo e seus modos de expressão. Por isso, práticas multimodais, escuta pedagógica e

mediações diversificadas não funcionam como complementos decorativos, mas como condições para que a escrita se torne experiência de acesso, autoria e reconhecimento.

Ao final, a diversidade sociocultural deixou de aparecer como desafio a ser contornado e passou a ser compreendida como fundamento ético da alfabetização. Ensinar a ler e escrever, nesse horizonte, implica proteger o direito de cada criança de entrar no mundo da escrita sem precisar abandonar seus modos de dizer, imaginar e pertencer. A justiça pedagógica nasce justamente aí, quando a escola transforma diferença em possibilidade de aprendizagem e faz da alfabetização uma experiência de presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Renata Pereira de; SILVA, Amanda Jéssica da; MELO, Eliane Maria de. Construção de práticas antirracistas para a alfabetização em multiletramentos. **Fórum Linguístico**, v. 21, n. 3, p. 6, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10182350>. Acesso em: 28 abr. 2026.

FERREIRA, Elaine Souza. O processo de alfabetização para os letramentos por meio de artefatos: os multiletramentos em Rio Preto da Eva no estado do Amazonas. 2025. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/4424>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MARTINS, Maria Cristina Fernandes. Multiplataformas e educação (me) de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/962>. Acesso em: 28 abr. 2026.

OLIVEIRA, Ingrid de Fátima de Lima. Alfabetização, letramento e tecnologias digitais: reflexões a partir de uma formação continuada para professoras. 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7834>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PEREIRA, S. M. J.; SILVA, B. H. F. da; REIS, C. M. M.; MALTA, D. P. de L. N.; SANTOS, F. dos S. e; CHAGAS, J. da C.; GERVÁSIO, J. C. B.; SANTOS, S. M. A. V. Desenvolvimento de letramento em ambientes multilíngues e multiculturais. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. e4282, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N5-069. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4282>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

SILVA, Sara Gabriely Costa da; FARIA, Evangelina Maria Brito de. Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932021000100104&script=sci_arttext. Acesso em: 28 abr. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁹ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.