REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INITIAL READING AND WRITING INSTRUCTION AND LITERACY IN INCLUSIVE EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICES

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 29/10/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793249856

Antonia Sobrinho da Silva

Eloiza Rosa da Costa

Felícia Leite da Silva

Keike Rodrigues Ferraz

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Paula Adriana dos Santos

Ulisses Moraes da Rocha

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as possibilidades e os desafios das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na educação inclusiva, com ênfase na participação e na aprendizagem de estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolve-se uma revisão bibliográfica, fundamentada metodologicamente em Gil (2022), com seleção temática de 22 artigos publicados entre 2022 e 2026, identificados por DOI e consultados em páginas de periódicos e textos disponíveis. A análise considera as relações entre apropriação do sistema de escrita, usos sociais da linguagem, avaliação, mediação docente e acessibilidade. Os estudos oferecem contribuições sobre deficiência intelectual, autismo, surdez e cegueira, embora apresentem diferentes desenhos metodológicos e alcances. A síntese aponta possibilidades relacionadas à produção textual mediada, à comunicação alternativa, à organização de situações significativas de leitura, ao ensino bilíngue e aos recursos acessíveis. Entre os desafios, destacam-se a padronização das atividades, a confusão entre presença e aprendizagem, as barreiras de comunicação e as condições de formação e planejamento. Conclui-se que alfabetizar em uma perspectiva inclusiva exige objetivos explícitos, apoios adequados, acompanhamento das respostas dos estudantes e responsabilidade institucional, sem pressupor que um diagnóstico determine um método único de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação inclusiva; Acessibilidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article examines the possibilities and challenges of initial reading and writing instruction and literacy practices in inclusive education, emphasizing the participation and learning of students

with disabilities in the early years of primary education. It presents a literature review methodologically informed by Gil (2022), drawing on a thematic selection of 22 articles published between 2022 and 2026, identified through DOI records and consulted through journal pages and available texts. The analysis addresses relationships among alphabetic writing acquisition, social uses of written language, assessment, teacher mediation, and accessibility. The studies contribute perspectives on intellectual disability, autism, deafness, and blindness, although their research designs and scope differ. The synthesis identifies possibilities involving mediated text production, alternative communication, meaningful reading situations, bilingual education, and accessible resources. Challenges include standardized activities, confusion between attendance and learning, communication barriers, and conditions for teacher education and planning. The article concludes that inclusive literacy instruction requires explicit goals, appropriate support, monitoring of students' responses, and institutional responsibility, without assuming that a diagnosis determines a single teaching method.
Keywords: Initial literacy instruction; Literacy practices; Inclusive education; Accessibility; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização na educação inclusiva envolve uma questão pedagógica central: como assegurar a participação nas práticas de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, ensinar os conhecimentos necessários para que cada estudante avance? A matrícula na classe comum cria uma condição de acesso, mas o trabalho educativo precisa alcançar a atividade intelectual e a produção de sentidos. Rodrigues et al. (2025) questionam concepções que vinculam a deficiência a materiais e métodos exclusivos, defendendo o

reconhecimento das singularidades na organização de propostas acessíveis. Essa perspectiva desloca a pergunta sobre a suposta incapacidade do estudante para as condições de ensino que lhe são oferecidas.

A diversidade das turmas também impede que alfabetização seja reduzida a copiar letras ou terminar exercícios. Para estudantes que ainda não dominam a escrita convencional, a participação em narrativas, listas, bilhetes e leituras compartilhadas pode aproximar o funcionamento da língua de seus usos cotidianos. Domingos e Casagrande (2023) relacionam os desafios de alfabetizar estudantes com deficiência intelectual à necessidade de inserir práticas letradas no ensino. O problema, portanto, não se resolve pela simples multiplicação de tarefas: é preciso compreender o que a atividade ensina, qual sua finalidade e como o estudante pode participar dela.

O processo tampouco pode ser explicado por uma característica individual isolada. Nas situações de ensino examinadas por Dias e Smolka (2025), os modos de participação de duas crianças autistas se constituem nas relações com a professora, os colegas e os recursos culturais. O acompanhamento desses movimentos evidencia a importância de observar ações que podem passar despercebidas em avaliações centradas apenas no produto final. A inclusão requer reconhecer tais possibilidades sem transformar qualquer participação em prova automática de aprendizagem da escrita, pois o compromisso com o desenvolvimento também demanda a investigação do conhecimento efetivamente construído.

As diferenças de acesso à linguagem tornam essa discussão mais complexa. Barbosa et al. (2022), ao examinarem pesquisas sobre alfabetização e letramento de surdos, apresentam contribuições

relacionadas à educação bilíngue e às experiências visuais. O conjunto indica que práticas elaboradas para estudantes ouvintes não podem ser simplesmente transferidas para todos os estudantes. Nesta revisão, a inclusão é compreendida como compromisso com a aprendizagem e com a remoção de barreiras, preservando a atenção às especificidades linguísticas e educacionais dos sujeitos. O foco predominante nos anos iniciais não elimina contribuições de estudos de outras etapas, desde que seus limites de transferência sejam explicitados.

Diante desse cenário, o problema orientador é: quais possibilidades e desafios as pesquisas recentes apresentam para articular alfabetização, letramento e acessibilidade nas práticas pedagógicas? O objetivo é compreender essas contribuições, identificando implicações para o planejamento, a avaliação e a organização dos apoios. A relevância da questão também se relaciona à formação docente, uma vez que o conhecimento sobre diferentes letramentos precisa dialogar com as experiências socioculturais dos estudantes. Nascimento (2026) oferece essa aproximação ao investigar práticas de alfabetização em uma escola pública, contribuindo para situar a aprendizagem da escrita em relações sociais concretas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à compreensão das possibilidades e dos desafios das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na educação inclusiva. A fundamentação metodológica apoia-se exclusivamente em Gil (2022), que caracteriza a pesquisa bibliográfica pelo estudo de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos. A escolha permite aproximar

contribuições de diferentes estudos e construir uma interpretação sobre o tema, considerando os objetivos, os contextos e os limites das pesquisas consultadas. Não foram realizadas entrevistas, observações escolares ou aplicação de atividades com estudantes, pois o material de análise é constituído por publicações científicas.

A busca bibliográfica foi realizada em 22 de outubro de 2026, por meio de consultas exploratórias na web, direcionadas às páginas da SciELO e de periódicos científicos. Foram utilizadas combinações das expressões alfabetização, letramento, educação inclusiva, deficiência intelectual, autismo, surdez, cegueira, comunicação alternativa e acessibilidade. A seleção considerou a relação dos textos com o objetivo do artigo, a publicação entre 2022 e 2026 e a identificação de DOI verificável. Conforme a orientação de Gil (2022), as decisões de busca e seleção devem ser coerentes com a questão investigada. Neste estudo, a seleção foi temática, sem pretensão de reunir toda a produção existente.

O material selecionado compreende 22 artigos temáticos, além da obra metodológica de Gil (2022), publicada em português brasileiro e utilizada para subsidiar o percurso da pesquisa. A consulta abrangeu metadados editoriais, resumos e textos integrais disponíveis. Em um dos artigos, a leitura ficou restrita ao resumo e à página editorial, de modo que sua utilização se limitou às informações efetivamente acessadas. Os DOI foram confrontados com os registros de publicação, e os trechos reproduzidos diretamente foram conferidos nas páginas correspondentes dos textos originais. Esses procedimentos foram adotados para manter a correspondência entre as afirmações apresentadas e as fontes consultadas.

A leitura e a organização do material ocorreram em etapas: identificação do objetivo e do contexto de cada estudo; registro das contribuições relacionadas à leitura e à escrita; aproximação entre possibilidades e dificuldades; e elaboração da síntese bibliográfica. Com apoio nas orientações de leitura, organização e interpretação do material bibliográfico apresentadas por Gil (2022), os conteúdos foram agrupados em cinco eixos: concepções de alfabetização e letramento; avaliação das aprendizagens; mediação e produção escrita; acessibilidade comunicacional, linguística e material; e formação e condições de trabalho. Esses eixos organizaram a exposição do texto, sem constituir categorias resultantes de pesquisa de campo.

A interpretação procurou preservar as diferenças entre os estudos, evitando apresentar uma experiência localizada como solução aplicável a qualquer estudante ou escola. Gil (2022) ressalta a necessidade de examinar as fontes bibliográficas com cuidado, para evitar a reprodução de informações incorretas. Assim, foram diferenciados resultados publicados, interpretações elaboradas neste artigo e sugestões de organização didática. As propostas apresentadas não foram aplicadas nem avaliadas empiricamente nesta pesquisa. Os limites da seleção temática e da disponibilidade dos textos também foram considerados, de maneira que as conclusões oferecem uma compreensão bibliográfica do problema, sem estabelecer comparação geral de eficácia entre métodos de alfabetização.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Alfabetização, Letramento e Participação Social

Alfabetizar envolve criar condições para compreender e utilizar o sistema de escrita, enquanto o letramento destaca a participação nas práticas sociais em que a leitura e a escrita têm sentido. Essas dimensões podem ser diferenciadas para fins de análise, mas precisam dialogar no ensino. A revisão de Santos e Asbahr (2025) destaca a intencionalidade da atividade pedagógica e a relação entre signo e significado. A partir dessa contribuição, ensinar letras e palavras deve ser compreendido como parte de um percurso de apropriação cultural, evitando tanto o exercício mecânico sem finalidade quanto a expectativa de que o contato com textos dispense o ensino sistematizado.

A perspectiva discursiva amplia essa compreensão ao situar a escrita nas relações entre sujeitos. Aguiar et al. (2026) apresentam princípios que aproximam o processo de alfabetização das condições históricas e culturais compartilhadas pelas crianças. Nesse quadro, perguntar quem escreve, para quem e com qual propósito ajuda a organizar atividades nas quais a linguagem não aparece apenas como objeto de correção. Para a educação inclusiva, essa orientação permite reconhecer que a criança pode participar da construção de um texto antes de escrever convencionalmente, desde que sua contribuição seja efetivamente acolhida e trabalhada no processo pedagógico.

Aproximar alfabetização e letramento exige, ainda, preservar o direito de aprender além das atividades consideradas utilitárias. A experiência investigada na Educação de Jovens e Adultos por Cavalcante et al. (2025) evidencia problemas de infantilização e de inadequação das propostas. Embora o contexto seja diferente dos anos iniciais, o estudo ajuda a questionar práticas que limitam estudantes com deficiência a conteúdos repetitivos. A transferência

aqui é de um princípio: acessibilidade e respeito às condições do sujeito precisam coexistir com ampliação de conhecimentos. Não se trata de reproduzir atividades da EJA com crianças, mas de reconhecer o risco de empobrecimento curricular em diferentes etapas.

3.2. Avaliação Pedagógica e Identificação das Barreiras

O planejamento inclusivo depende de informações sobre o que o estudante consegue fazer, como responde e quais condições interferem em sua produção. Gomes e Morais (2022) investigaram escritas espontâneas de oito crianças com deficiência intelectual, em situações com e sem figuras. Os resultados mostraram variações nos registros e ausência de efeito positivo generalizado da condição com imagens. O estudo questiona a suposição de que um apoio visual melhora necessariamente o desempenho. Para a avaliação, importa observar a relação entre proposta, material e resposta, evitando conclusões obtidas a partir de uma única atividade ou de um recurso escolhido sem análise.

A comparação de produções deve considerar as condições em que cada registro ocorreu. A mesma criança pode responder de modo diferente quando escreve espontaneamente, copia um modelo ou recebe ajuda para selecionar letras. Com base no cuidado interpretativo indicado por Gomes e Morais (2022), propõe-se registrar o enunciado, o tipo de apoio e a participação do adulto ao lado da produção. Essa documentação permite perguntar se a mudança expressa nova compreensão, familiaridade com a tarefa ou assistência mais intensa. O objetivo não é aumentar a burocracia, mas tornar a avaliação suficientemente clara para orientar a decisão seguinte do professor.

A variabilidade dos registros de escrita aparece nos resultados de Gomes e Morais (2022):

No conjunto dos dados, a diversidade de subníveis de escrita sugeriu uma heterogeneidade dos conhecimentos das crianças sobre a língua escrita, em diferentes palavras e até em palavras semelhantes, em um mesmo momento de testagem. Comumente, as crianças, embora sem um planejamento prévio para a escrita de uma palavra, realizavam algum ajuste em sua leitura e buscavam a relação entre os segmentos escritos e a pronúncia de cada sílaba oral. (Gomes & Morais, 2022, p. 13)

A comunicação pode funcionar como barreira ao reconhecimento do conhecimento.

Santos e Cavalcante (2023) investigaram intervenções com comunicação alternativa na alfabetização de uma criança com deficiência intelectual. O estudo identificou mudanças de participação, motivação e execução de atividades, mas também informou a permanência de registros gráficos iniciais. Esse resultado oferece uma advertência produtiva: a ampliação das condições de expressão é relevante e pode coexistir com necessidades persistentes de ensino da escrita. Avaliar de forma inclusiva requer reconhecer ambos os aspectos, sem desvalorizar os avanços comunicacionais nem afirmar uma alfabetização que os dados ainda não demonstram.

O uso de avaliações iniciais e posteriores também pode ajudar a ajustar o ensino, desde que se preservem os limites dos instrumentos. Almeida et al. (2025) examinaram repertórios de leitura, escrita e matemática de estudantes autistas, alguns com

deficiência intelectual, e apresentaram melhoras nos desempenhos avaliados. O trabalho oferece uma possibilidade de definição de objetivos e acompanhamento das respostas, mas seu desenho e seu público não autorizam prever resultados idênticos em qualquer turma. A avaliação deve ser vinculada a decisões concretas: retomar um conteúdo, modificar o apoio, ampliar a complexidade ou investigar uma barreira que permaneceu.

3.3. Mediação Docente e Ensino da Leitura e da Escrita

A mediação docente envolve organizar a situação de aprendizagem e intervir a partir das respostas dos estudantes. Não se resume a oferecer ajuda constante ou fazer a atividade no lugar da criança. Domingos e Casagrande (2023) identificam barreiras e possibilidades nas estratégias de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, aproximando-as das práticas letradas. Esse vínculo permite pensar intervenções em que a professora explicita a finalidade da tarefa e observa como cada estudante compreende suas exigências. A dificuldade deixa de ser apenas um resultado a registrar e passa a orientar novas perguntas sobre a qualidade e a adequação do ensino.

A produção textual pode ser trabalhada antes do domínio completo das convenções de escrita. Gomes et al. (2025) acompanharam mudanças nas estratégias de uma professora durante a produção de textos de um estudante com deficiência intelectual. O estudo identificou procedimentos como esquematização, leitura, escuta, reescrita e apoio de imagens, associados à diversificação das propostas e ao engajamento. Seu alcance é situado, mas indica que a autoria não deve ser adiada até que o estudante escreva sem ajuda. A mediação pode sustentar a construção de ideias e,

simultaneamente, criar oportunidades para examinar palavras e formas de registro.

O vínculo entre diversificação da mediação e participação é apresentado por Gomes et al. (2025):

Constatou-se que Dorina percebeu a necessidade de auxiliar os estudantes na geração de conteúdo, e, para tanto, diversificou o uso de recursos e estratégias de mediação, no sentido de acolher a turma e engajar João nas atividades de produção textual. Ela entendeu que há vias alternativas de aprendizagem e que o uso de recursos e apoios auxiliam o desenvolvimento de todos. (Gomes et al., 2025, p. 13)

O ensino das relações entre sons e letras também integra parte das necessidades de alfabetização, mas suas condições de acesso variam. Porto et al. (2024) investigaram, por entrevistas com 17 educadoras, experiências de alfabetização fônica de escolares com deficiência intelectual, incluindo práticas lúdicas de consciência fonológica. Trata-se de um estudo sobre atuação e conhecimentos das participantes, não de uma comparação experimental entre métodos. Assim, ele oferece elementos para a reflexão docente, mas não permite concluir que uma única abordagem seja superior para todas as crianças ou adequada, sem modificações, a estudantes com diferentes condições linguísticas e sensoriais.

As práticas destinadas a estudantes autistas exigem o mesmo cuidado para não confundir diagnóstico com método. Santos (2025) encontrou, em percepções docentes, a compreensão equivocada da Análise do Comportamento Aplicada como método específico de alfabetização. A contribuição é relevante para diferenciar

abordagens de intervenção, finalidades terapêuticas e organização do ensino escolar. Neste artigo, essa análise não é transformada em julgamento sobre a eficácia de tratamentos. Sua implicação pedagógica é que a escola precisa explicitar conhecimentos, objetivos curriculares e formas de acompanhamento, preservando a responsabilidade de ensinar leitura e escrita a partir das necessidades educacionais observadas.

Ao relacionar alfabetização, formação docente e direito à educação, Santos (2025) afirma:

A alfabetização, entendida como um direito humano inalienável, também se torna um direito das crianças autistas, exigindo, portanto, consideração ao serem formuladas as políticas nacionais e os investimentos financeiros no campo da educação sob uma perspectiva inclusiva, na qual a diferença humana é abordada a partir da diversidade, e não da deficiência. É essencial que a escola e seus professores/as, a partir de uma formação sólida e contínua, evitem reproduzir de forma padronizada métodos e metodologias de ensino categorizadores e diferenciadores para alguns alunos/as, como no caso das crianças autistas. (Santos, 2025, p. 16)

O apoio pode incluir maior previsibilidade e diferentes formas de entrada na atividade, desde que não transforme a criança em mera executora de comandos. Como proposição inspirada na atenção às singularidades defendida por Santos (2025), a professora pode apresentar a sequência de uma leitura, permitir que o estudante conheça os materiais e negociar modos de participação. O interesse por um assunto pode iniciar a aproximação, mas não precisa limitar permanentemente o repertório. A observação deve identificar oportunidades de ampliar interlocuções e conteúdos, mantendo o

estudante vinculado às práticas culturais e às relações de aprendizagem da turma.

3.4. Acessibilidade e Organização dos Recursos

A acessibilidade precisa integrar o planejamento desde a definição dos objetivos. Costa-Renders (2025) apresenta o Desenho Universal para Aprendizagem como suporte às práticas inclusivas e adverte contra sua redução ao atendimento de estudantes elegíveis à educação especial. A contribuição permite deslocar o foco de uma tarefa supostamente padrão, adaptada depois, para a antecipação de diferentes condições de participação. Isso não elimina apoios específicos; exige perguntar quais barreiras podem ser reduzidas para todos e quais necessidades demandam respostas particulares. A qualidade do planejamento depende da relação entre objetivo, forma de apresentação, possibilidade de resposta e acompanhamento.

Essa compreensão de acessibilidade é explicitada por Rodrigues et al. (2025) no seguinte trecho:

É importante explicitar que, numa abordagem inclusiva, a alfabetização não deve ser apenas uma adaptação de práticas convencionais para ensinar a ler e escrever, mas sim uma reinvenção dessas práticas à luz dos princípios da inclusão e acessibilidade. A acessibilidade significa não apenas eliminar barreiras físicas e atitudinais, mas também garantir atividades e recursos que atendam às características e contextos dos estudantes. (Rodrigues et al., 2025, p. 5)

Os recursos digitais também exigem critérios de escolha. Simon e Pavão (2025) apresentaram diretrizes para aplicativos de leitura e

escrita a partir de uma pesquisa com 12 estudantes com deficiência intelectual e da análise de 12 aplicativos. O trabalho considerou características pedagógicas e técnicas em relação aos níveis de leitura e escrita. Sua contribuição principal para esta discussão é mostrar que o recurso deve ser examinado em função da aprendizagem pretendida. A denominação educativo, o aspecto visual atraente ou a presença de recompensas não são suficientes para demonstrar que um aplicativo atende às necessidades de um estudante.

Um recurso concreto também precisa ser compreendido a partir de sua finalidade. Cutalo e Garcia (2023) apresentam o desenvolvimento da Placa Alfabetizadora Tridimensional Inclusiva, concebida para apoiar o acesso de pessoas cegas ao alfabeto formal. O estudo contribui com o campo do design de materiais, mas o desenvolvimento de um artefato não equivale à demonstração de resultados de alfabetização em diferentes populações. A distinção é importante para evitar que a inovação material seja apresentada como solução suficiente. Recursos podem ampliar possibilidades de acesso, enquanto a aprendizagem depende de sua inserção em práticas de ensino acompanhadas e significativas.

3.5. Educação Bilíngue de Surdos e Práticas de Letramento

A inclusão dos estudantes surdos requer atenção à língua de instrução e ao ensino do português escrito. Sousa e Cavalcanti (2024) investigaram práticas em salas regulares bilíngues para surdos, identificando situações de contação de histórias em Libras e uso da datilologia na reflexão sobre a escrita. Esses dados evidenciam um contexto linguístico que precisa ser considerado na organização do ensino. O trabalho não autoriza reduzir a educação

bilíngue a imagens acrescentadas ao exercício em português: o acesso à explicação, à interação e à produção de significados envolve a presença efetiva de uma língua compartilhada.

As experiências e memórias dos próprios sujeitos ampliam o entendimento desse percurso. Gurgel e Karnopp (2024) examinaram narrativas autobiográficas de pesquisadores surdos sobre alfabetização e letramento, destacando autoria, propósito da escrita e produção de sentidos a partir da língua de sinais. Por se tratar de memórias situadas, o estudo não descreve diretamente o conjunto das salas de aula atuais. Sua contribuição é evidenciar a importância atribuída pelos sujeitos a experiências linguísticas significativas. A participação em práticas escritas precisa ser examinada também a partir do que os estudantes desejam expressar e das relações que constroem com o conhecimento.

O mapeamento de Barbosa et al. (2022) reforça que a formação docente e as experiências visuais aparecem entre as contribuições das pesquisas sobre alfabetização de surdos. Para a escola, isso indica a necessidade de estudar a pertinência dos recursos no interior de uma proposta linguística, em vez de colecionar atividades identificadas genericamente como inclusivas. Uma imagem pode apresentar um referente, mas não substitui a explicação dos acontecimentos de uma história. O planejamento precisa esclarecer como o recurso se articula às línguas envolvidas e ao conhecimento pretendido, para que a acessibilidade não se limite à aparência visual do material.

3.6. Cegueira, Braille e Acesso a Textos Multimodais

A alfabetização de estudantes cegos evidencia a necessidade de considerar formas específicas de acesso à escrita. Ao examinar a produção periódica nacional, Bezerra (2024, p. 1) registra: “O espaço-tempo da classe comum inclusiva ficou ausente da produção periódica localizada”. A afirmação se refere ao corpus analisado pelo autor, e não à inexistência de qualquer experiência brasileira. Sua relevância é delimitar uma lacuna: conhecer recursos e experiências em ambientes especializados não dispensa investigar como o estudante participa das práticas de leitura e escrita na turma comum, com os apoios e as condições concretas desse espaço.

O acesso às imagens dos textos também exige mediação. Fernandes e Sousa (2023), em estudo sobre audiodescrição de tirinhas, apontam necessidades de formação de professores para esse trabalho. Conforme as informações disponíveis no resumo, a pesquisa envolve profissionais da rede municipal de Horizonte, no Ceará, e destaca dificuldades na adequação das descrições ao público com deficiência visual. O dado permite discutir uma barreira específica: estudantes podem ter acesso às palavras de uma tirinha e ainda não dispor das informações visuais necessárias à compreensão do humor, das ações e das relações entre as cenas.

Como elaboração pedagógica, propõe-se que a leitura de uma tirinha seja planejada com identificação dos elementos visuais relevantes, sua ordem e sua relação com o texto verbal. A descrição deve permitir a interpretação do estudante, sem antecipar como conclusão aquilo que se pretende que ele compreenda. Essa proposta toma como fundamento a necessidade formativa apontada por Fernandes e Sousa (2023), sem atribuir ao artigo procedimentos não consultados. A atividade pode incluir uma conversa sobre como diferentes informações contribuem para a

leitura, tornando o acesso ao conteúdo parte do trabalho da turma, e não um atendimento improvisado após a aula.

A dimensão lúdica oferece outras possibilidades de participação. Perez et al. (2024) analisaram documentalmente uma atividade de formação de educadores para o uso do LEGO Braille Bricks. O trabalho contribui para a discussão de materiais que aproximam exploração, brincadeira e conhecimentos sobre o braille. Entretanto, o recorte documental de uma experiência formativa precisa ser preservado na interpretação dos resultados. Não equivale a uma comparação de métodos de alfabetização de crianças. Sua contribuição para o presente artigo está na possibilidade de pensar recursos compartilháveis e formação orientada ao seu uso, sem substituir o ensino da leitura e da escrita pelo manuseio do material.

3.7. Formação Docente e Condições Institucionais

A formação continuada pode contribuir quando se vincula a problemas reais do ensino. A pesquisa de Gomes et al. (2025) envolve colaboração e reflexão sobre estratégias utilizadas na produção textual. Essa organização oferece elementos para pensar encontros formativos nos quais os professores examinem atividades, observem respostas e planejem modificações. A contribuição não deve ser convertida em mais uma obrigação individual sem tempo de trabalho. Para produzir efeitos na prática, o estudo precisa estar associado a condições de planejamento, acesso aos materiais e possibilidade de retomar decisões, sobretudo quando a turma reúne diferentes necessidades de apoio.

A relação entre ensino comum e apoios especializados também precisa preservar a responsabilidade compartilhada. Rodrigues et al.

(2025) questionam a separação de percursos com base em supostas características fixas dos estudantes. Uma implicação é evitar que o acesso à escrita seja tratado como tarefa exclusiva de um profissional ou de um espaço. Neste artigo, propõe-se que o planejamento identifique quem organiza os materiais, quem acompanha determinada resposta e como a informação retorna à professora da turma. A distribuição das funções pode variar, mas os objetivos de aprendizagem precisam permanecer articulados às práticas escolares de leitura e escrita.

Os estudos examinados mostram perspectivas distintas sobre desenvolvimento, linguagem e intervenção, e a formação precisa abrir espaço para compreender essas diferenças. Dias e Smolka (2025) enfatizam relações de ensino e modos de participação em situações escolares concretas. Essa contribuição ajuda a pensar a formação como análise do trabalho pedagógico, incluindo expectativas, interpretações e formas de interlocução. Não basta aprender a denominação de um recurso; é necessário perceber como a maneira de apresentar uma tarefa e de responder à criança pode ampliar ou restringir sua participação. A discussão profissional deve manter a atenção aos conhecimentos que estão sendo ensinados.

A dimensão coletiva dessa responsabilidade é enfatizada por Dias e Smolka (2025):

> *Ainda que aqui ressaltemos a experiência de uma prática inclusiva, é importante reconhecer que não basta a ação individual do professor, que dependa única e exclusivamente da sua disposição pessoal para enfrentar as adversidades e concretizar uma educação que possibilite e potencialize o desenvolvimento das crianças com deficiência. A educação especial na perspectiva inclusiva é uma questão social, coletiva e, portanto, política, que envolve diferentes instâncias para garantir e se fazer cumprir uma escola para todos. (Dias & Smolka, 2025, p. 14)*

4. PROPOSIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO INCLUSIVO

A síntese desenvolvida permite propor uma organização didática que articule objetivos comuns e apoios diferenciados. Para tornar essa relação concreta, apresenta-se uma possibilidade de sequência sobre troca de livros, elaborada neste artigo e ainda não aplicada em pesquisa de campo. A fundamentação parte da escrita como atividade cultural e discursiva, conforme Aguiar et al. (2026). O propósito coletivo seria produzir um convite para outra turma, selecionar obras e registrar recomendações. Os conhecimentos específicos poderiam incluir reconhecimento de títulos, comparação de palavras, organização de informações e leitura de pequenos enunciados, conforme os percursos de aprendizagem observados.

No primeiro momento, a professora poderia apresentar diferentes livros e conversar sobre o interesse da turma. O planejamento precisaria prever acesso às narrativas, às imagens e às informações sobre cada obra, além de modos de escolha compreensíveis aos estudantes. A proposta dialoga com a antecipação de barreiras discutida por Costa-Renders (2025), mas depende da análise das

necessidades concretas. A escolha não deveria ocorrer apenas entre alternativas decididas sem a participação das crianças: sempre que possível, elas poderiam sugerir títulos, formular perguntas e explicar preferências. O registro do professor permitiria identificar quais apoios favoreceram a expressão dessas decisões.

No segundo momento, a turma examinaria convites e identificaria a informação necessária para convidar leitores: destinatário, atividade, local e data. A professora poderia registrar as ideias coletivamente, mostrando como a fala ou outra forma de expressão se transforma em texto escrito. O fundamento é a participação na produção textual mediada, em diálogo com Gomes et al. (2025). Para alguns estudantes, a tarefa específica seria reconhecer uma palavra do convite; para outros, escrever uma frase ou revisar uma informação. As diferentes exigências precisariam manter vínculo com o mesmo propósito, evitando distribuir tarefas decorativas sem aprendizagem prevista.

No terceiro momento, pequenos grupos poderiam trabalhar conhecimentos do sistema de escrita a partir das palavras selecionadas. A composição dos grupos seria provisória, conforme a necessidade observada, e não uma classificação definitiva por diagnóstico. A proposta toma como fundamento a atenção à variabilidade das produções destacada por Gomes e Morais (2022). Um estudante poderia comparar palavras conhecidas; outro poderia produzir um registro com letras móveis e explicá-lo. O professor registraria o tipo de ajuda e retomaria a produção em nova situação, para observar se houve avanço na compreensão ou apenas familiaridade com um modelo específico.

No quarto momento, seriam produzidas recomendações sobre as obras. Uma criança poderia indicar o trecho preferido por comunicação alternativa; outra poderia narrá-lo em Libras; outra poderia gravar um comentário ou produzir uma frase escrita, de acordo com suas condições de acesso. Essa combinação constitui uma proposta deste artigo, apoiada no reconhecimento das possibilidades comunicativas presentes em Santos e Cavalcante (2023). Os recursos não seriam empregados para substituir todos os objetivos de leitura e escrita: a participação no comentário e o ensino de conhecimentos sobre a língua escrita seriam acompanhados como dimensões relacionadas, com registros específicos.

No quinto momento, a circulação dos textos daria continuidade ao propósito inicial: entregar o convite, receber a outra turma e compartilhar as recomendações. A relação entre autoria e finalidade da escrita, presente em Gurgel e Karnopp (2024), fundamenta a importância dessa circulação. A participação não se encerraria na exposição de um trabalho produzido principalmente pelo adulto. Os estudantes poderiam explicar escolhas, responder a perguntas e identificar a repercussão de suas mensagens. O professor avaliaria também quais vozes apareceram no produto e quais continuaram pouco representadas, para reorganizar futuras atividades e ampliar oportunidades de expressão.

A avaliação final dessa sequência poderia reunir o texto coletivo, registros individuais e anotações dos apoios utilizados. A recomendação é uma elaboração pedagógica, em diálogo com a definição de objetivos e o acompanhamento de repertórios presentes em Almeida et al. (2025). Para cada estudante, seria possível responder a perguntas concretas: reconheceu a finalidade

do convite; identificou uma informação; produziu ou selecionou palavras; precisou de que apoio; conseguiu utilizar o conhecimento em outra ocasião? Essas perguntas não geram, por si só, um instrumento validado, mas oferecem uma organização inicial para tornar o planejamento mais observável e sujeito a revisão.

A sequência precisaria ser modificada se os materiais, a comunicação ou o tempo dificultassem a participação. Também não pressupõe que todos aprendam os mesmos conteúdos no mesmo ritmo. A contribuição de Santos (2025), ao defender atenção às singularidades na alfabetização de crianças autistas, fundamenta essa abertura à revisão. A flexibilidade, entretanto, deve ser acompanhada de intencionalidade: mudar a forma de realização não significa abandonar o conhecimento pretendido. O planejamento deve indicar qual objetivo permanece, que barreira motivou a alteração e como o professor verificará se a nova organização ampliou as possibilidades de aprendizagem.

5. DISCUSSÃO DAS POSSIBILIDADES E DOS DESAFIOS

As possibilidades identificadas se concentram na articulação entre finalidade da escrita, mediação e condições de participação. A interpretação proposta é que o recurso adquire sentido pedagógico quando ajuda o estudante a realizar uma ação relacionada ao conhecimento pretendido. Simon e Pavão (2025) oferecem fundamento para essa relação ao vincularem a escolha de aplicativos às características de leitura e escrita dos sujeitos. A mesma pergunta pode orientar outros materiais: o que o estudante poderá compreender ou produzir com esse apoio? Essa orientação evita tratar o acesso à tecnologia ou a presença de adaptações como evidência suficiente de inclusão.

Outra tensão é a distância entre desenvolver um material e demonstrar sua contribuição no cotidiano da classe comum. Cutalo e Garcia (2023) oferecem uma proposta de artefato inclusivo, situada no campo do design e da acessibilidade. A partir dessa contribuição, identifica-se a necessidade de acompanhar sua utilização em situações pedagógicas prolongadas, com descrição das intervenções e das respostas dos estudantes. A discussão não desvaloriza o desenvolvimento do recurso; delimita os tipos de pergunta que ele permite responder. Novos estudos podem investigar a continuidade do uso, sua relação com outras formas de escrita e as condições de autonomia alcançadas.

As contribuições sobre surdez reforçam que a diversidade não pode ser atendida por uma solução indistinta. Sousa e Cavalcanti (2024) apresentam práticas de ensino do português escrito em contexto bilíngue, evidenciando a relevância da Libras e das mediações linguísticas. A implicação para a síntese é que acessibilidade não pode ser tratada apenas como formato ampliado ou quantidade menor de questões. Em determinados contextos, a própria língua em que o conteúdo é ensinado constitui uma condição decisiva. O desafio institucional inclui garantir que os profissionais e a organização pedagógica sejam compatíveis com as necessidades linguísticas dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de compreender possibilidades e desafios das práticas de alfabetização e letramento na educação inclusiva foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica de pesquisas recentes. A análise sustenta que o ensino precisa articular conhecimentos sobre o sistema de escrita e participação em práticas socialmente

significativas. Santos e Asbahr (2025) oferecem fundamento para essa articulação ao destacar intencionalidade e produção de significado na atividade pedagógica. A conclusão, portanto, não se limita à defesa de materiais variados: envolve organizar situações em que os estudantes compreendam finalidades, expressem ideias e recebam ensino orientado às necessidades identificadas no percurso.

Entre as possibilidades, a revisão identifica produção textual mediada, comunicação alternativa, recursos acessíveis e situações de aprendizagem que preservam autoria e interlocução. As contribuições sobre diferentes condições linguísticas e sensoriais mostram que a organização dos apoios precisa considerar os sujeitos concretos. Rodrigues et al. (2025) fundamentam a recusa de um método determinado exclusivamente pelo diagnóstico. Como conclusão interpretativa, o planejamento inclusivo deve combinar expectativas de aprendizagem, condições de acesso e revisão das decisões, mantendo o compromisso de ensinar sem presumir que uma estratégia resolverá, isoladamente, todas as dificuldades da turma.

Entre os desafios, permanecem a inadequação das propostas, as barreiras de comunicação e a insuficiência de condições para refletir sobre o ensino. Nascimento (2026) aproxima formação docente, letramentos e vivências socioculturais, contribuindo para pensar respostas que ultrapassem a distribuição de exercícios. A escola pode avançar quando oferece tempo de planejamento, compartilha responsabilidades e acompanha as aprendizagens com registros claros. As proposições apresentadas neste artigo devem ser examinadas e ajustadas em cada contexto; não constituem resultados de aplicação empírica. Seu propósito é tornar mais

explícita a relação entre o direito de participar e as condições concretas para aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, M. A. L. de, Guitel, L. L., & Scheidt, R. (2026). Abordagem discursiva de alfabetização: Princípios e concepções. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (24), 1–15. https://doi.org/10.47249/rba20261021

Almeida, P. M. de, Domeniconi, C., Benitez, P., Buzatto, V. M. M., Espírito Santo, J. L. do, Silva, D. A. I. da, & De Souza, L. V. (2025). Leitura, escrita e matemática elementar com crianças e jovens com deficiência intelectual e autismo. *Ciência & Educação (Bauru), 31*, Artigo e25020. https://doi.org/10.1590/1516-731320250020

Barbosa, M. G., Cavalcanti, W. M. A., & Sousa, W. P. de A. (2022). Alfabetização e letramento de surdos: Mapeamento das contribuições de pesquisas. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), 51*(1), 50–63. https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3278

Bezerra, G. F. (2024). Alfabetização de estudantes cegos: O que revela a produção periódica nacional? *Educação em Revista, 40*, Artigo e42351. https://doi.org/10.1590/0102-469842351

Cavalcante, T. C., Dantas, F. de S. e S., & Souza, L. E. de (2025). Alfabetização de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um olhar para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (23), 1–16. https://doi.org/10.47249/rba2025963

Costa-Renders, E. C. (2025). Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva: Uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial, 31*, Artigo e0018. https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018

Cutalo, A. de L. G., & Garcia, L. J. (2023). Placa Alfabetizadora Tridimensional Inclusiva (PATI): Ampliando recursos inclusivos para alfabetização de pessoas cegas. *Projética, 14*(3), 1–36. https://doi.org/10.5433/2236-2207.2023.v14.n3.48965

Dias, D. P., & Smolka, A. L. B. (2025). Alfabetização e educação inclusiva: Con(tra)dições e (im)possibilidades de (des)envolvimento humano. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (23), 1–17. https://doi.org/10.47249/rba2025962

Domingos, L. C., & Casagrande, S. (2023). Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: Um estudo sobre estratégias alfabetizadoras. *Revista Saberes Pedagógicos, 7*(2), 95–121. https://doi.org/10.18616/rsp.v7i2.8259

Fernandes, F. R., & Sousa, F. G. A. de (2023). O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual mediante a audiodescrição de textos multimodais (tirinhas). *Cadernos do GPOSSHE On-line, 7*(2). https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v7i2.11784

Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7ª ed.). Atlas.

Gomes, A. L. L., & Morais, A. G. de (2022). A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência

intelectual. *Educação, 45*(1), Artigo e41334. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.41334

Gomes, A. L. L., Costa, F. B., & Oliveira, N. S. de (2025). As estratégias pedagógicas de produção textual de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de crianças com deficiência intelectual em desenvolvimento da escrita alfabética. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (23), 1–15. https://doi.org/10.47249/rba2025964

Gurgel, L. G., & Karnopp, L. B. (2024). Narrativas autobiográficas sobre alfabetização e letramento de surdos. *Calidoscópio, 22*(2), 341–352. https://doi.org/10.4013/cld.2024.215.05

Nascimento, O. S. do. (2026). Letramento e a produção de sujeitos: Estratégias culturais e pedagógicas na alfabetização escolar. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (24), 1–12. https://doi.org/10.47249/rba2026985

Perez, D. J. G., Schlunzen, E. T. M., Schlünzen Junior, K., Malheiro, C. A. L., & Lima, C. S. de S. (2024). LEGO Braille Bricks: Uma proposta internacional de alfabetização lúdica e inclusiva de crianças. *EmRede: Revista de Educação a Distância, 11*, 1–25. https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1057

Porto, L. A., Souza, S. M. R. de, Lima, G. de, Souza, W. H. L. de, & Rosal, A. G. C. (2024). Experiências de educadoras na alfabetização fônica de escolares com deficiência intelectual. *Revista Psicopedagogia, 41*(126), 512–519. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240048

Rodrigues, N. M. dos S., Oliveira, V. R. P. de A., & Rocha, J. G. (2025). Como alfabetizar estudantes com deficiência? Desmistificando

concepções e práticas. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (23), 1–17. https://doi.org/10.47249/rba20251039

Santos, D. P. dos (2025). A alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: Vicissitudes da inclusão. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (23), 1–18. https://doi.org/10.47249/rba2025972

Santos, J. F. dos, & Cavalcante, T. C. F. (2023). Mediação pedagógica e deficiência intelectual: Um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 104*, Artigo e5349. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5349

Santos, M. A. dos, & Asbahr, F. da S. F. (2025). Alfabetização na perspectiva da teoria histórico-cultural: Uma revisão integrativa de literatura. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (23), 1–16. https://doi.org/10.47249/rba2025984

Simon, K. W., & Pavão, A. C. O. (2025). Diretrizes para o uso de aplicativos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial, 38*(1). https://doi.org/10.5902/1984686X86242

Sousa, W. P. de A., & Cavalcanti, W. M. A. (2024). Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 105*, Artigo e5835. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5835