



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

ELISANGELA BARBOSA DE ALMEIDA
MARCELA HELMER PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eunápolis - Bahia
2026



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

ELISANGELA BARBOSA DE ALMEIDA
MARCELA HELMER PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial avaliativo para a
conclusão do curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade do Espírito Santo.

Orientador(a): Prof^ª Ma. Rosângela Cardoso
Silva de Oliveira

Eunápolis - Bahia
2026



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elisangela Barbosa de Almeida
Faculdade Espírito Santo - FAES
elisangela_guilherme2012@hotmail.com

Marcela Helmer Pereira
Faculdade Espírito Santo - FAES
marcelahelmer20@gmail.com

Orientador(a): Prof^a Ma. Rosangela Cardoso Silva de Oliveira
Faculdade Espírito Santo - FAES
rosangela.oliveira@soufaes.com.br

RESUMO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um processo complexo que, na perspectiva da educação inclusiva, exige um fazer pedagógico consciente e adaptativo. Este estudo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira as práticas docentes podem favorecer a alfabetização de estudantes com necessidades educacionais especiais em turmas regulares? O objetivo principal é investigar estratégias de mediação que viabilizem a inclusão e a aprendizagem efetiva desse público. A justificativa reside na necessidade urgente de superarmos o hiato entre a legislação inclusiva e a realidade do cotidiano escolar, garantindo que o direito de aprender seja plenamente exercido. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, que fundamenta suas reflexões em teóricos como Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire, além da legislação vigente e estudos contemporâneos sobre inclusão. Os resultados apontam que o papel do professor como mediador é o pilar fundamental para transformar as práticas alfabetizadoras em experiências significativas, reafirmando o compromisso ético e político da Pedagogia com a emancipação de todos os sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Inclusiva. Prática Docente. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Literacy and reading comprehension in the early years of elementary school constitute a complex process which, from the perspective of inclusive education, requires a conscious and adaptive pedagogical practice. This study starts from the following guiding question: how can teaching practices foster literacy and reading comprehension for students with special educational needs in regular classrooms? The main objective is to investigate mediation



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

strategies that enable inclusion and effective learning for this target audience. The justification lies in the urgent need to bridge the gap between inclusive legislation and the reality of daily school life, ensuring that the right to learn is fully exercised. This is a qualitative research, conducted through a bibliographic review, which bases its reflections on theorists such as Magda Soares, Emília Ferreiro, and Paulo Freire, as well as current legislation and contemporary studies on inclusion. The results indicate that the teacher's role as a mediator is the fundamental pillar for transforming literacy practices into meaningful experiences, reaffirming the ethical and political commitment of Pedagogy to the emancipation of all subjects.

Keywords: Literacy. Reading and Writing Skills. Inclusive Education. Teaching Practice. School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização¹ não é um mero evento técnico ou uma etapa burocrática no calendário escolar; são processos, na verdade, os primeiros grandes encontros que a criança estabelece com a possibilidade de ler o mundo e de se fazer lida por ele. Como educadoras que vivenciam o "chão da escola", compreendemos que esses processos são vivos, complexos e atravessados pela singularidade de cada sujeito. No entanto, quando trazemos essa discussão para o território da Educação Inclusiva, o desafio ganha contornos de urgência. Afinal, como alfabetizar na perspectiva inclusiva quando a sala de aula se apresenta como um espaço real de tensões, limites de recursos e demandas diversas?

Diante desse cenário, lançamos a nossa questão norteadora: de que maneira as nossas práticas docentes podem, efetivamente, mediar a alfabetização de estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o direito à aprendizagem plena no ensino regular? A motivação para este estudo não nasce apenas dos livros, mas da necessidade de transpor o abismo que, muitas vezes, separa a legislação, tão bonita no papel, da realidade concreta da nossa prática diária.

Para nós, a inclusão não é uma meta abstrata ou uma obrigação imposta, mas um exercício de humanização e um compromisso ético inegociável. Reconhecemos que o nosso

1 Ressaltamos que, neste estudo, adotamos a perspectiva de que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, partindo da premissa de que é impossível promover uma alfabetização plena sem a sua contraparte de letramento, visto que o domínio do sistema de escrita desprovido de função social esvazia o ato educativo de sentido e cidadania.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

fazer docente não acontece em um laboratório asséptico, mas na "trincheira" da sala de aula, onde cada aluno com deficiência nos convoca a reinventar o método, a adaptar o olhar e a buscar caminhos que a pedagogia tradicional muitas vezes ignora.

Acreditamos que o fracasso escolar, frequentemente atribuído às limitações cognitivas do educando, é, em muitas instâncias, um reflexo de uma escola que se recusa a flexibilizar suas formas de ensinar. A base desse nosso olhar crítico encontra eco em Magda Soares (2008), que, ao cunhar o conceito de "alfabetizar letrando", nos convoca a ir muito além da decodificação fonética. Para a autora, a escola falha quando reduz o ensino da escrita a um treinamento mecânico, ignorando que o letramento é um processo de inserção social. Quando transpomos essa reflexão para a sala de aula inclusiva, percebemos que o desafio não é o aluno "se adaptar" ao sistema, mas o sistema educacional, na figura do professor, construir "caminhos alternativos" que respeitem o tempo e a singularidade de cada discente, conforme apontam Dias e Smolka (2025).

Essa perspectiva de ensino nos obriga a revisitar a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1989), que nos ensina que alfabetizar é, essencialmente, um ato político. Freire nos lembra que o educador não é um doador de saber, mas um mediador que precisa estar aberto às experiências prévias de seus alunos. Em nossa lida diária com estudantes da educação especial, essa máxima ganha uma dimensão prática urgente: não podemos propor uma alfabetização universalizante que ignora quem está à nossa frente. A inclusão exige que o educador saia da zona de conforto de métodos engessados e se permita ser transformado pela diversidade dos seus alunos, entendendo que a dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, é um convite para que nós, docentes, diversifiquemos nossas ferramentas de mediação.

Por fim, não podemos negligenciar a dimensão da psicogênese da língua escrita, tão bem detalhada por Emília Ferreiro (2003). A autora nos prova que a criança, inclusive a criança com deficiência, é um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre a escrita muito antes de ser formalmente alfabetizada. Nosso papel, portanto, é o de observadores atentos: precisamos identificar em que nível de escrita o aluno se encontra para, então, oferecer o suporte necessário. Ao alinhar as contribuições de Ferreiro com a vivência prática, compreendemos que o letramento inclusivo não se faz com fórmulas mágicas, mas com uma escuta sensível



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

capaz de traduzir os silêncios e as tentativas de comunicação de cada estudante, transformando a sala de aula em um ambiente onde, de fato, todos tenham vez e voz.

Este artigo está estruturado em cinco momentos. Iniciamos com esta introdução que demarca nossa postura diante da inclusão. No Referencial Teórico, articulamos os conceitos fundamentais aos dilemas que vivenciamos. A Metodologia descreve o percurso investigativo desta pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Nos Resultados e Discussão, trazemos nossas reflexões sobre as práticas e metodologias que transformam o cotidiano, finalizando nas Considerações Finais, onde sintetizamos nossas aprendizagens e reafirmamos que, na alfabetização, o sucesso de cada aluno é, também, o sucesso de nosso trabalho docente.

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de aprofundarmos nas especificidades do fazer docente, é preciso reconhecer, como apontam Massaroni et al. (2025), que a inclusão escolar não é uma meta estática, mas um processo contínuo de revisão e aperfeiçoamento. Ao olharmos para o cotidiano, percebemos que o processo de alfabetização não ocorre em um vácuo; ele é tensionado pelas subjetividades dos alunos e pela necessidade de que a escola abandone o modelo único de ensino. Como nos ensina Magda Soares (2008), o caminho para a alfabetização eficaz exige a articulação entre as facetas linguísticas e as práticas sociais, e é justamente nessa articulação que nós, professoras, somos convocadas a atuar como mediadoras, compreendendo que cada aluno traz consigo uma história de vida que não pode ser ignorada.

Nesta seção, problematizamos como o planejamento pedagógico pode ser um instrumento de inclusão, conforme defendem Dias e Smolka (2025), ao destacarem a importância de criarmos "caminhos alternativos" que permitam ao estudante com deficiência se apropriar da cultura escrita. Assumimos a docência como um campo de resistência, onde a escolha da estratégia de mediação carrega uma intenção política de incluir ou marginalizar. Conforme destaca Freire (1989), a alfabetização não é uma "doação" de conhecimento, mas uma construção realizada "de dentro para fora" pelo próprio educando, cabendo a nós, educadoras, o papel de criar o ambiente propício para que essa descoberta floresça,



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

respeitando os ritmos e as potencialidades individuais que, muitas vezes, as avaliações padronizadas não conseguem enxergar.

2.1 A Alfabetização e a Inclusão: Entre as estatísticas e o fazer docente

O período que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental é, para nós, o alicerce onde se constrói não apenas a leitura, mas o modo como o aluno habita o mundo letrado. Conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse ciclo não se limita à decodificação de sílabas, mas envolve permitir que o estudante participe ativamente de práticas sociais de leitura e escrita, tanto na escola quanto fora dela. Ao olharmos para essa diretriz, entendemos que o nosso desafio enquanto professoras é garantir que essa "participação" seja um direito de todos, inclusive, e principalmente, daqueles cujas particularidades nos convocam a repensar o caminho de ensino.

Neste estágio de aquisição da linguagem, percebemos que o processo alfabetizador exige uma sensibilidade ímpar: não basta ensinar o sistema de escrita; é preciso letrar, ou seja, conferir sentido social ao que é lido e escrito. Como nos lembra Boto (2023), ao retomar o legado de Magda Soares, o alfabetizar letrando é o caminho para a justiça social, pois equidade não significa dar a mesma tarefa a todos, mas oferecer as ferramentas necessárias para que cada um acesse os bens culturais de forma plena. Em nossa prática, essa é a diferença entre uma sala de aula que reproduz o fracasso e uma sala de aula que floresce, pois, ao não dissociar a alfabetização do letramento, impedimos que o aprendizado se torne mecânico e desprovido de vida.

A realidade brasileira nos confronta com números que não podem ser ignorados. Segundo dados do Censo Escolar, a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino tem crescido sistematicamente, evidenciando que a sala de aula se tornou um microcosmo da diversidade social. Conforme o INEP/MEC, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns saltou de menos de 30% em 2003 para mais de 90% em anos recentes. Contudo, essa estatística, embora represente uma vitória política, traz para nós, professoras, um desafio operacional urgente: a necessidade de transpor o discurso da acessibilidade para o



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

ção da sala de aula, onde as adaptações curriculares precisam deixar de ser exceção para se tornarem a norma.

Essa discrepância entre o número de matrículas e a qualidade do suporte pedagógico oferecido encontra respaldo teórico na crítica de Ferreiro (2003), que nos lembra que a construção da escrita pela criança ocorre através da elaboração de hipóteses próprias. Quando nos deparamos com turmas heterogêneas, onde o MEC registra um fluxo constante de inclusão, nossa prática docente é convocada a diagnosticar esses níveis de escrita não para rotular, mas para intervir. Como bem salienta Uzêda (2019), a classificação de deficiências (sejam sensoriais, físicas ou intelectuais) exige do docente um repertório metodológico vasto, que vai muito além da didática tradicional, demandando uma mediação que respeite a singularidade de cada hipótese de escrita apresentada pelo estudante.

Neste contexto, a formação continuada do professor deixa de ser apenas uma exigência administrativa para se tornar uma questão de sobrevivência pedagógica. Ao confrontarmos as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) com a nossa rotina, entendemos que o sucesso da alfabetização de um aluno com deficiência é um barômetro da qualidade da educação como um todo. Como argumentam Santos, Xavier e Corlett (2024), o papel do professor mediador não é o de um mero instrutor, mas o de um articulador que deve constantemente pesquisar novas estratégias para garantir o sucesso desse trabalho. Portanto, alfabetizar na perspectiva da educação inclusiva é um ato de constante pesquisa-ação, onde os dados oficiais do MEC sobre a permanência escolar são transformados, diariamente, por nós, em práticas que buscam, enfim, a plena cidadania dos nossos educandos.

2.2 Alfabetização Inclusiva: Desafios e Práticas Docentes nos Anos Iniciais

Se na legislação a educação inclusiva é apresentada como um direito consolidado, na prática docente o cenário é de tensões permanentes. Compreendemos que a inclusão escolar, longe de ser apenas a presença física do estudante com deficiência na sala de aula, exige uma profunda reestruturação do fazer pedagógico. Conforme destacam Massaroni et al. (2025), o grande desafio contemporâneo não é mais apenas a matrícula, mas garantir a permanência, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. Para nós, professoras, esse desafio se traduz na



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

busca diária por estratégias que não apenas "acomodem" o aluno, mas que o incluam verdadeiramente no processo de construção da escrita.

Reconhecemos que o ambiente escolar é, por vezes, hostil à diferença, mantendo estruturas que ainda privilegiam a padronização. Ao analisarmos o cenário atual, concordamos com Santos (2019) quando afirma que, embora o Brasil possua uma robusta base legal, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a efetividade desses dispositivos esbarra na realidade da infraestrutura e na formação docente.

Em nossa prática, sentimos esse reflexo quando nos vemos diante de turmas numerosas, sem o suporte adequado de uma equipe multidisciplinar, tendo que transitar entre o planejamento para a turma "padrão" e as adaptações curriculares necessárias para o aluno com deficiência. Essa "inclusão desafiadora" não pode ser combatida com o silêncio ou com o despreparo. Laplane et al. (2026) nos provocam a enxergar o estudante da educação especial como protagonista do seu processo de aprendizagem, rompendo com a visão assistencialista que muitas vezes impera no ambiente escolar. Portanto, quando defendemos práticas inclusivas, estamos assumindo que a educação é, acima de tudo, um ato de resistência contra a exclusão. Para nós, o ciclo da alfabetização só se completa quando conseguimos, através de tecnologias assistivas e currículos flexíveis, oferecer a cada criança a chave para ler o mundo por conta própria, reafirmando que o direito à educação é, indiscutivelmente, universal e inegociável.

A transposição das barreiras que impedem a inclusão efetiva exige que enfrentemos o fenômeno da "invisibilidade pedagógica", no qual o estudante com deficiência é inserido na sala de aula regular, mas permanece à margem das experiências de aprendizagem, submetido a uma escolarização periférica. Essa segregação velada, criticada amplamente na literatura da educação especial, ocorre quando o currículo é mantido em sua forma rígida, tratando a diversidade como um desvio a ser corrigido e não como um paradigma a ser integrado. Como educadoras, reconhecemos que a verdadeira resistência reside na recusa desse modelo: alfabetizar, nesse cenário, é um ato de ruptura contra uma cultura escolar que, ao privilegiar a homogeneidade, perpetua a exclusão social sob o manto da integração formal.

Ademais, a complexidade desse processo impõe a necessidade de compreendermos a tecnologia assistiva e a mediação especializada não como recursos acessórios, mas como



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

componentes intrínsecos de uma didática humanizada. Ao refletirmos sobre as contribuições de Uzêda (2019) e as diretrizes contemporâneas, torna-se evidente que a fragmentação do saber, que separa o professor da sala regular do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o principal entrave para a construção de um plano de ensino efetivamente articulado. A prática docente, portanto, exige uma dimensão colaborativa onde o saber sobre o aluno não é um dado estático, mas uma construção partilhada, que nos obriga a transitar entre o rigor da análise teórica e a sensibilidade do gesto pedagógico, garantindo que a escrita seja, de fato, a ferramenta de autonomia que o nosso estudante necessita para ocupar o seu lugar no mundo.

2.3 A Alfabetização inclusiva em foco

A alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem, para nós, o alicerce fundamental não apenas da leitura, mas da forma como o aluno passa a habitar o mundo letrado. Ao olharmos para as diretrizes da BNCC, entendemos que nosso desafio enquanto professoras é garantir que a participação ativa nas práticas sociais de escrita seja um direito de todos, especialmente daqueles cujas particularidades nos convidam a repensar nossas rotinas de ensino. Não estamos falando de um processo linear, mas de uma jornada que, como alertam Massaroni et al. (2025), exige que a inclusão seja um processo contínuo de revisão pedagógica, e não uma meta estática.

Neste estágio de aquisição da linguagem, percebemos que o alfabetizar letrando, conceito defendido por Magda Soares, é o caminho real para a equidade. Conforme Boto (2023), oferecer as ferramentas de acesso aos bens culturais é o que impede que o aprendizado se torne mecânico e sem vida. No entanto, a realidade brasileira apresenta um cenário complexo: segundo dados do Censo Escolar/INEP, o aumento exponencial de matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns trouxe um desafio operacional urgente. Não basta a inclusão numérica; precisamos transpor esse discurso para o "chão da escola", onde as adaptações curriculares devem ser a norma, e não a exceção.

Essa prática docente enfrenta o que chamamos de "invisibilidade pedagógica", onde o estudante com deficiência é inserido, mas permanece à margem do aprendizado devido a currículos rígidos. Para romper com isso, a crítica de Ferreiro (2003) é vital: precisamos



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

diagnosticar as hipóteses de escrita de cada aluno não para rotular, mas para intervir com sensibilidade. Como bem pontua Uzêda (2019), a mediação exige um repertório vasto que respeite a singularidade de cada estudante, integrando o trabalho do professor regente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Identificamos que a saída para esse isolamento pedagógico está na nossa capacidade de transformar a docência em um espaço de pesquisa-ação. Quando utilizamos recursos como o alfabeto móvel, pranchas de comunicação ou a audiodescrição, estamos construindo pontes entre o pensamento da criança e o sistema da língua escrita. As lacunas que ainda enfrentamos, como a infraestrutura precária, são contornadas quando vislumbramos janelas de oportunidade na docência colaborativa e no registro compartilhado de práticas. Afinal, como ressaltam Santos, Xavier e Corlett (2024), ser um professor mediador é, acima de tudo, manter-se em constante investigação para garantir que, na nossa sala de aula, a escrita seja, de fato, uma ferramenta de autonomia e cidadania para todos.

2.4 Tensões e Resistências: O desafio de alfabetizar letrando

É preciso reconhecer que, no cotidiano da alfabetização inclusiva, nem tudo segue o fluxo idealizado pelos manuais didáticos. Frequentemente, encontramos-nos em salas de aula superlotadas, onde o planejamento que visava a personalização do ensino colide com a escassez de tempo e de recursos materiais básicos. Como ressalta Freire (1989) ao discutir a importância do ato de ler, a educação é um ato político, mas, na prática diária, esse ato é frequentemente esvaziado pelo acúmulo de burocracias e pela falta de um suporte interdisciplinar efetivo. Essa tensão nos coloca em um estado de constante imprevisto, onde a teoria de autores como Magda Soares e Emília Ferreiro torna-se um norte, mas o "fazer" exige uma resiliência que excede o domínio técnico pedagógico, revelando o abismo entre o que é prescrito como inclusão e o que conseguimos, de fato, concretizar entre quatro paredes.

Além dos obstáculos estruturais, enfrentamos o desafio das barreiras atitudinais, que se manifestam tanto na comunidade escolar quanto, por vezes, em nossa própria insegurança profissional. Uzêda (2019) nos lembra que cada deficiência demanda um caminho específico, mas quando a formação continuada é reduzida a palestras genéricas, sentimo-nos desamparadas diante de casos complexos, como os quadros de deficiências múltiplas. A prática da inclusão, portanto, é marcada por um "sentimento de insuficiência" que nos



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

acompanha, a angústia de perceber que, apesar de todo o esforço de mediação, o sistema escolar, em sua lógica de produtividade e metas rígidas, ainda não oferece o tempo e o espaço necessários para que o aluno com necessidades especiais desenvolva suas hipóteses de escrita com a tranquilidade que a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro (2003), nos assegura ser um direito natural da criança.

Nessa direção, a crítica que fazemos à nossa própria prática revela que a "invisibilidade pedagógica" também se alimenta da nossa dificuldade de reconhecer as próprias limitações. A fragmentação do saber citada por Santos, Xavier e Corlett (2024) não é apenas burocrática; ela é existencial, pois cria um distanciamento entre o que é planejado no papel e o que é vivido no olhar do aluno. Contudo, é justamente no reconhecimento dessas dores e lacunas que encontramos nossa maior potência de resistência. Quando decidimos, coletivamente, que o sucesso de um estudante não é uma estatística do MEC, mas uma vitória humana sobre a exclusão, transformamos a nossa prática em um campo de pesquisa-ação autêntico. É desse confronto entre as limitações do sistema e a nossa persistência em mediar o conhecimento que nasce uma pedagogia que não é apenas "inclusiva" no termo, mas transformadora na essência.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada através de um levantamento bibliográfico crítico. Entendemos que a pesquisa em educação não se desvincula da prática; por isso, nossa escolha metodológica foi guiada pelo desejo de compreender como os fundamentos teóricos que abraçamos dialogam com as vivências reais das salas de aula.

O recorte temporal desta pesquisa compreende o período entre 1988 e 2026. A escolha de 1988 justifica-se pelo marco da Constituição Federal, que instituiu a educação como direito de todos e o dever do Estado, enquanto 2026 reflete a produção acadêmica corrente, garantindo a atualidade das reflexões sobre o cenário inclusivo contemporâneo.

Para a seleção das fontes, consultamos bases de dados de relevância acadêmica reconhecida na área educacional e interdisciplinar, destacando-se: SciELO (Scientific



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

Electronic Library Online): Base principal para a busca de artigos científicos peer-reviewed. Portal de Periódicos da CAPES: Utilizado para acessar literatura especializada em Educação e Linguística. Google Acadêmico: Ferramenta complementar para a localização de teses, dissertações e documentos oficiais de órgãos como o MEC e o INEP. Repositórios Institucionais: Busca direta em bibliotecas universitárias de referência em educação especial.

Para conferir robustez científica, adotamos o protocolo de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin como ferramenta metodológica. Este protocolo permite que nossa leitura não seja apenas descritiva, mas analítica, seguindo três fases fundamentais:

- Pré-análise: Fase de organização do material e leitura flutuante, onde selecionamos e organizamos as obras de autores clássicos (Soares, Ferreiro, Freire) e documentos oficiais segundo a pertinência ao tema da alfabetização inclusiva.
- Exploração do Material: Etapa de codificação e categorização. Aqui, os textos foram decompostos em unidades de registro (temas como "mediação docente", "barreiras atitudinais" e "tecnologias assistivas"), permitindo que as vozes dos autores fossem confrontadas com a nossa prática docente.
- Tratamento dos Resultados e Interpretação: Momento final onde realizamos a inferência crítica. Foi aqui que articulamos as lacunas da infraestrutura com as "janelas de oportunidade" (como a docência colaborativa), transformando os dados brutos em reflexões pedagógicas densas sobre o fazer docente.

Este protocolo garante que o trabalho não seja uma colagem de citações, mas um esforço sistemático de decodificação da realidade escolar, permitindo que a teoria se transforme em uma lente capaz de diagnosticar e propor caminhos para a inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados e das reflexões teóricas aqui apresentadas nos permite compreender que o fazer docente na alfabetização inclusiva não é uma prática técnica imutável, mas uma práxis em constante ebulição, que se molda nas fissuras do cotidiano escolar. Ao submetermos as obras de nossos referenciais e os dados oficiais do cenário educacional brasileiro ao protocolo de análise de conteúdo, não buscamos apenas validar conceitos, mas diagnosticar como o ideal de inclusão se tensiona frente à realidade das salas



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

de aula. Esta seção propõe uma escuta sensível do que vivenciamos, organizando as contradições entre a garantia do direito à aprendizagem e as lacunas estruturais que enfrentamos, vislumbrando, a partir de um olhar crítico, as potencialidades que surgem quando transformamos o planejamento pedagógico em um exercício de resistência, colaboração e humanização do saber.

Neste artigo, articulamos as reflexões teóricas com os desafios práticos vivenciados no chão da escola. A análise, estruturada pelo protocolo de Bardin, revela que a inclusão não é um destino, mas uma construção diária. Para sintetizar essa complexidade, elaboramos o quadro organizativo abaixo, que servirá de guia para nossa discussão:

QUADRO 1: MATRIZ DE ANÁLISE DA PRÁTICA ALFABETIZADORA INCLUSIVA

Eixo de Análise	Desafio (Lacuna)	Potencialidade (Oportunidade)	Referencial Teórico
Mediação Docente	Invisibilidade pedagógica	Docência colaborativa	Freire (1989); Soares (2008)
Política e Gestão	Discrepância entre lei e infraestrutura	Pesquisa-ação escolar	Massaroni et al. (2025); INEP
Didática e Método	Padronização do ensino	Tecnologias Assistivas e Escuta Sensível	Ferreiro (2003); Uzêda (2019)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2026)

Como observamos no primeiro eixo do Quadro 1, a invisibilidade pedagógica é a principal lacuna que enfrentamos. Quando a criança com deficiência é apenas "depositada" na sala de aula, ocorre uma exclusão travestida de integração. A argumentação crítica que desenvolvemos, alinhada a Freire (1989) e Soares (2008), aponta que a mediação deve ser um ato de resistência. Em nossa prática, constatamos que o professor que abandona a postura de transmissor e assume a de mediador de sentidos consegue transpor o abismo entre o currículo rígido e a necessidade de adaptação. Contudo, essa resistência é exaustiva; ela ocorre em uma "trincheira" onde o docente, muitas vezes solitário, precisa reinventar estratégias sem suporte interdisciplinar efetivo.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

O segundo eixo do nosso quadro coloca em xeque a política pública. Ao confrontarmos o crescimento vertiginoso das matrículas em classes comuns, conforme dados do INEP/MEC, com a realidade de infraestrutura, fica evidente que o avanço numérico não garantiu, per se, a qualidade educacional. Massaroni et al. (2025) corroboram nossa reflexão ao demonstrarem que o sucesso de um aluno com deficiência é o barômetro real da qualidade da escola. O "sentimento de insuficiência" que relatamos, quando nos deparamos com diagnósticos complexos sem uma infraestrutura de apoio, não é uma falha de caráter docente, mas uma falha sistêmica que a docência colaborativa, sugerida em nosso quadro, pode começar a remediar.

Por fim, no terceiro eixo, discutimos a superação da padronização. Ferreiro (2003) nos assegura que a construção das hipóteses de escrita é um direito natural de toda criança, inclusive daquela com deficiência. Nossa análise revela que a lacuna da padronização é superável através da "Escuta Sensível" e do uso de Tecnologias Assistivas, como aponta Uzêda (2019). Como evidenciado no Quadro 1, quando deixamos de tratar a adaptação como um "extra" e passamos a integrá-la ao planejamento, seja por pranchas de comunicação ou fontes ampliadas, criamos janelas de oportunidade que transformam a sala de aula em um laboratório de pesquisa-ação. Concluímos que a inclusão plena exige que abandonemos a busca por métodos mágicos em favor de um compromisso ético: o de que alfabetizar é, antes de tudo, reconhecer a humanidade e o direito de voz de cada sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fecharmos este percurso investigativo, não nos limitamos a resumir teorias, mas a reafirmar uma verdade que vivenciamos no cotidiano: alfabetizar uma criança, especialmente aquela que o sistema insiste em marginalizar, é um ato de rebeldia contra a exclusão. Não há manuais que preparem o espírito para a complexidade de um aluno que não comunica pelo código convencional, mas que nos olha e nos exige uma resposta. Compreendemos que as lacunas que enfrentamos, o descaso com a infraestrutura, a solidão do professor diante do quadro de deficiências múltiplas e a burocracia que nos afasta do que realmente importa, são reais e doem. No entanto, elas não foram capazes de nos silenciar; ao contrário, nos forçaram



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

a entender que a nossa prática é o único território onde a inclusão deixa de ser promessa e vira gente, vira hipótese de escrita, vira conquista.

A nossa maior síntese não está na técnica, mas na postura. A escola pública é um campo de batalha, mas também é o único lugar onde a equidade pode deixar de ser utopia para se tornar chão de sala. Quando decidimos, ainda que exaustas, que a escrita não é um privilégio de "alunos normais", estamos resgatando a humanidade de cada sujeito. Aprendemos que o sucesso pedagógico não é medido pelo gráfico de proficiência do MEC, mas pelo brilho no olho daquele estudante que, através de uma tecnologia assistiva ou de uma mediação sensível, conseguiu dizer "eu entendo" ou "eu escrevo". O que levamos deste trabalho é a certeza de que a alfabetização inclusiva é uma teia que se tece no encontro diário, na paciência de esperar o tempo do outro e na coragem de abandonar a segurança do "método único".

Encerramos este ciclo com uma provocação: a educação inclusiva não é uma meta para o futuro, ela é uma exigência do agora. Este artigo é o nosso manifesto de que não somos apenas executoras de currículos, mas arquitetas de mundos possíveis. Que este estudo sirva como um chamado para que cada colega docente olhe para a sua própria turma e perceba que, ali, entre o quadro e o teclado, entre a prancha de comunicação e a voz, existe uma vida esperando para ser lida e escrita. A nossa vitória não é a finalização deste curso, mas a persistência em acreditar que, mesmo com as feridas que a prática nos impõe, a educação continua sendo a nossa maior, mais potente e mais necessária forma de amar e transformar a realidade.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTO, C. **A escola e o mundo letrado: história, cultura e educação**. São Paulo: Autêntica, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2026.

DIAS, R.; SMOLKA, A. L. B. **Caminhos da inclusão na cultura escrita: o papel da mediação docente**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, n. 1, 2025.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2025: notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2026.

LAPLANE, A. L. F. et al. **O protagonismo na educação especial: novas perspectivas pedagógicas**. Cadernos de Pesquisa, v. 56, 2026.

MASSARONI, P. et al. **Inclusão escolar: entre a política e o cotidiano**. Educação em Revista, v. 41, 2025.

SANTOS, A.; XAVIER, M.; CORLETT, T. **O papel do professor mediador na educação inclusiva: desafios contemporâneos**. Revista InterAção, v. 49, n. 2, 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UZÊDA, S. **Educação inclusiva e formação docente: caminhos e descaminhos**. Salvador: Editora UESB, 2019.