# O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*THE ROLE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT IN THE LITERACY PROCESS*

**Luana Évelen Ussuna Menossi**
MUST University, Estados Unidos

**Karlyania Machado Marques Lopes**
MUST University, Estados Unidos

**Deividi Ricardo Lando**
MUST University, Estados Unidos

**Aline Gomes Pinto de Brito**
Universidade da Amazônia, Brasil

**Esmael Jacob Scarpin**
MUST University, Estados Unidos

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.878 Aceito em: 30.09.2026

**Resumo**: A investigação voltou-se à compreensão das contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a alfabetização de estudantes da Educação Especial, considerando sua função pedagógica, sua relação com a sala de aula comum e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nesse contexto. O objetivo geral consistiu em analisar a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para a alfabetização de estudantes da Educação Especial. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e finalidade exploratório-descritiva, com seleção e análise de produções científicas publicadas entre 2021 e 2025 e relacionadas diretamente ao objeto investigado. Os estudos examinados permitiram identificar que a contribuição do atendimento especializado esteve vinculada à organização de estratégias pedagógicas adequadas, ao uso de recursos compatíveis com as necessidades dos estudantes e à continuidade das ações educativas. Também se verificou que a articulação entre o serviço especializado e a sala de aula comum favoreceu maior coerência entre objetivos, intervenções e acompanhamento da aprendizagem. As práticas de leitura e escrita mostraram-se mais consistentes quando associadas à compreensão, à produção de significados e à participação do estudante em experiências concretas de linguagem. Concluiu-se que o atendimento especializado contribuiu para a alfabetização quando integrado ao percurso escolar, sem substituir o ensino comum e sem restringir as expectativas de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Mediação Pedagógica, Participação Escolar, Práticas de Letramento, Estratégias de Ensino, Acessibilidade Pedagógica.

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

**Abstract:** The investigation focused on understanding the contributions of Specialized Educational Support to the literacy process of students in Special Education, considering its pedagogical role, its relationship with the regular classroom, and the reading and writing practices developed within this context. The general objective was to analyze the contribution of Specialized Educational Support to the literacy process of students in Special Education. The research was conducted through a qualitative, bibliographic, exploratory-descriptive approach, based on the selection and analysis of scientific publications issued between 2021 and 2025 and directly related to the investigated subject. The studies examined indicated that the contribution of specialized support was associated with the organization of appropriate pedagogical strategies, the use of resources compatible with students' educational needs, and the continuity of educational actions. It was also found that the articulation between specialized support and the regular classroom promoted greater coherence among objectives, interventions, and learning monitoring. Reading and writing practices proved to be more consistent when associated with comprehension, meaning-making, and student participation in concrete language experiences. It was concluded that specialized support contributed to literacy when integrated into the student's educational trajectory, without replacing regular teaching or limiting learning expectations.

**Keywords:** Pedagogical Mediation, School Participation, Literacy Practices, Teaching Strategies, Pedagogical Accessibility

## Introdução

A escolarização de estudantes da Educação Especial exigiu a organização de condições pedagógicas que favorecessem sua participação nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto escolar. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado assumiu função específica ao oferecer recursos, estratégias e procedimentos voltados às necessidades educacionais identificadas durante o processo de aprendizagem. A delimitação deste estudo concentrou-se, portanto, na relação entre o atendimento especializado e a alfabetização, considerando sua função pedagógica, sua articulação com a sala de aula comum e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nesse serviço.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender como o atendimento especializado participou do processo de alfabetização dos estudantes da Educação Especial, especialmente diante das dificuldades relacionadas ao acesso à linguagem escrita, à continuidade das intervenções pedagógicas e à adequação das propostas de ensino. A investigação também se mostrou pertinente porque a presença do estudante na escola não assegurou, isoladamente, sua participação nas experiências de leitura e escrita. Desse modo, buscou-se examinar condições pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem sem atribuir exclusivamente ao estudante as dificuldades encontradas durante sua escolarização.

A partir dessa delimitação, estabeleceu-se como questão norteadora: 'De que forma o Atendimento Educacional Especializado contribuiu para o processo de alfabetização dos

estudantes da Educação Especial?'. A pergunta orientou a seleção e a análise das produções científicas, permitindo examinar tanto as atribuições do serviço quanto as práticas desenvolvidas no atendimento. Também possibilitou observar a relação estabelecida entre o trabalho especializado e a sala de aula comum, considerando que a alfabetização envolveu ações pedagógicas articuladas e experiências de leitura e escrita vinculadas aos conhecimentos trabalhados no percurso escolar.

O objetivo geral consistiu em analisar a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para a alfabetização de estudantes da Educação Especial. Como objetivos específicos, pretendeu-se compreender o papel desempenhado pelo serviço especializado nesse processo; analisar a articulação entre o atendimento especializado e a sala de aula comum; e identificar práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nesse espaço. Esses objetivos orientaram a organização da discussão e permitiram distinguir três dimensões relacionadas entre si, evitando reduzir a análise à descrição de recursos ou à caracterização isolada das necessidades apresentadas pelos estudantes.

A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e finalidade exploratório-descritiva. O levantamento foi conduzido no *Google* Acadêmico mediante as palavras-chave 'Atendimento Educacional Especializado', 'alfabetização', 'Educação Especial', 'leitura e escrita' e 'sala de aula comum', além de combinações entre esses termos. Foram selecionados artigos publicados entre 2021 e 2025, disponíveis integralmente e relacionados diretamente ao objeto investigado. Após a leitura dos textos, os conteúdos foram organizados segundo os objetivos definidos, permitindo comparar argumentos, procedimentos pedagógicos, limites e contribuições apresentados nas pesquisas selecionadas.

A fundamentação teórica apoiou-se principalmente nos estudos de Borges e Tartuci (2024), Silva e Faria (2021), Padilha e Fonseca (2025) e Abreu e Silva (2025). Borges e Tartuci contribuíram para a compreensão das concepções de alfabetização e letramento presentes no atendimento especializado; Silva e Faria apresentaram práticas direcionadas à alfabetização de estudante com TEA; Padilha e Fonseca discutiram práticas de letramento e desafios da docência; e Abreu e Silva examinaram a relação entre atendimento especializado e ensino comum. Em conjunto, essas produções forneceram base para a análise desenvolvida.

A discussão foi organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado 'O papel do Atendimento Educacional Especializado na alfabetização de estudantes da Educação Especial', examinou as atribuições pedagógicas do serviço no processo de aprendizagem da linguagem escrita. O segundo, 'A articulação entre o serviço especializado e a sala de aula comum no processo de alfabetização', analisou a relação entre profissionais, planejamento e continuidade das ações. O terceiro, 'Práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no atendimento especializado', abordou estratégias, recursos e propostas empregadas nas experiências de alfabetização examinadas. Na sequência, foram apresentados os resultados e discussões, seguidos da conclusão do artigo.

## Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida mediante abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e finalidade exploratório-descritiva, considerando como objeto a atuação do Atendimento Educacional Especializado no processo de alfabetização de estudantes da Educação Especial. A pesquisa bibliográfica permitiu examinar produções científicas previamente publicadas e estabelecer relações entre concepções, práticas pedagógicas e condições de escolarização apresentadas pelos estudos selecionados. Esse delineamento possibilitou responder aos objetivos propostos por meio da análise interpretativa das contribuições teóricas e empíricas disponíveis, sem realização de coleta direta de dados com estudantes ou profissionais.

A definição dos procedimentos metodológicos de uma investigação científica requer coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos estabelecidos e as estratégias adotadas para a produção e análise das informações. No contexto das pesquisas qualitativas, essa articulação assume particular relevância, considerando a necessidade de compreender os fenômenos investigados a partir de uma perspectiva interpretativa. Nesse sentido, Fernandes e Cunha (2026) ressaltam que

> A qualidade de uma pesquisa qualitativa depende da coerência interna de seu desenho. A escolha da abordagem, do método, das técnicas e dos procedimentos analíticos precisa ser justificada pelo objeto e pela questão de pesquisa, e não pela preferência pessoal do pesquisador ou pela adoção automática de modelos consagrados. O rigor metodológico encontra-se, portanto, menos na rigidez de um roteiro previamente estabelecido e mais na capacidade de tornar explícitas, fundamentadas e articuladas as decisões que orientam o percurso investigativo (Fernandes; Cunha, 2026, p. 1557).

A perspectiva apresentada pelos autores fundamenta as escolhas metodológicas adotadas nesta investigação, uma vez que a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica possibilitaram examinar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o processo de alfabetização a partir de produções científicas previamente publicadas. Dessa forma, a seleção das fontes, a organização dos eixos temáticos e a interpretação dos estudos foram orientadas pela questão norteadora e pelos objetivos da pesquisa, buscando assegurar coerência entre os procedimentos investigativos e a compreensão do fenômeno educacional analisado.

A escolha metodológica considerou a correspondência entre o problema investigado e os procedimentos necessários para examiná-lo. Santana e Narciso (2025) sustentam que nenhuma abordagem metodológica deve ser considerada superior às demais, pois sua pertinência depende da natureza da questão investigada. Os autores também assinalam que diferentes metodologias ampliam as possibilidades de investigação e fornecem fundamentos para a produção do conhecimento científico. Neste artigo, tais princípios foram aplicados pela escolha da pesquisa bibliográfica e da abordagem qualitativa, adequadas à comparação e à interpretação das produções relacionadas ao atendimento especializado e à alfabetização.

O levantamento dos materiais foi realizado no *Google* Acadêmico, mecanismo de busca destinado à localização de produções científicas disponíveis em periódicos, repositórios institucionais, livros, dissertações e outros documentos acadêmicos. A ferramenta foi utilizada para identificar estudos diretamente relacionados ao objeto delimitado. As buscas empregaram as palavras-chave 'Atendimento Educacional Especializado', 'alfabetização', 'Educação Especial', 'leitura e escrita' e 'sala de aula comum'. Também foram utilizadas combinações simples, como 'AEE e alfabetização', 'AEE e leitura e escrita' e 'AEE e sala comum', buscando manter correspondência direta com os objetivos definidos.

A seleção dos materiais ocorreu em etapas sucessivas. Primeiro, foram examinados títulos, resumos e palavras-chave para verificar a relação de cada publicação com o problema de pesquisa. Posteriormente, os textos considerados pertinentes foram submetidos à leitura integral, com registro das informações relacionadas ao papel do atendimento especializado na alfabetização, à articulação com a sala de aula comum e às práticas pedagógicas de leitura e escrita. Na etapa seguinte, os conteúdos foram organizados segundo esses três eixos temáticos, permitindo comparar aproximações, diferenças e limitações apresentadas pelas pesquisas selecionadas.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados entre 2021 e 2025, disponíveis integralmente, redigidos em língua portuguesa e relacionados diretamente ao Atendimento Educacional Especializado, à Educação Especial e aos processos de alfabetização, leitura ou escrita. Também se priorizaram trabalhos capazes de contribuir para pelo menos um dos eixos definidos para a análise. Foram excluídas publicações duplicadas, textos sem acesso integral, estudos anteriores ao período delimitado e produções que apenas mencionavam o atendimento especializado sem discutir práticas pedagógicas, alfabetização ou relações com a escolarização dos estudantes da Educação Especial.

Por fim, a análise foi conduzida mediante leitura interpretativa e comparação das proposições presentes nos estudos selecionados. As contribuições foram examinadas conforme sua relação com os objetivos da pesquisa, permitindo identificar concepções sobre a função do atendimento especializado, formas de organização do trabalho pedagógico e práticas destinadas à aprendizagem da leitura e da escrita. A orientação metodológica discutida por Santana e Narciso (2025) foi empregada na adequação dos procedimentos ao problema investigado, evitando a adoção de técnicas desvinculadas do objeto. Esse percurso forneceu base para a elaboração da discussão e das conclusões apresentadas no artigo.

## Papel do atendimento educacional especializado na alfabetização de estudantes da educação especial

O Atendimento Educacional Especializado participa do processo de alfabetização ao oferecer condições pedagógicas que favorecem o acesso do estudante ao conhecimento escolar. Borges e Tartuci (2024) defendem que esse serviço possui caráter complementar e não deve assumir isoladamente a responsabilidade pela aprendizagem da leitura e da escrita. Padilha e

Fonseca (2025) reforçam essa compreensão ao relacionarem o atendimento especializado à construção do conhecimento pelo próprio estudante. Assim, sua função pedagógica consiste em apoiar a escolarização mediante intervenções que considerem necessidades específicas sem afastar o aluno dos objetivos acadêmicos propostos pela escola.

Nesse sentido, Borges e Tartuci (2024) delimitam de modo preciso a responsabilidade do serviço especializado ao afastarem a ideia de que a alfabetização de estudantes da Educação Especial deva ocorrer exclusivamente nesse espaço. Conforme as autoras Borges e Tatuci 2024),

> Este serviço não é o responsável exclusivo pela alfabetização e letramento desses estudantes, mas deve apoiar a sua escolarização no âmbito da sala de aula comum e demais espaços escolares por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, que contribuam para a apropriação do sistema de escrita, para o 'alfaletrar' (Borges; Tartuci, 2024, p. 9).

Essa compreensão situa o atendimento como suporte pedagógico integrado à escolarização. Por outro ângulo, Silva e Faria (2021) demonstram que a contribuição do atendimento especializado depende da identificação das formas pelas quais o estudante responde às propostas de ensino. No caso analisado pelas autoras, a observação do desempenho de uma criança com TEA orientou a escolha dos recursos empregados e a organização do atendimento individualizado. De acordo com Silva e Faria, o professor atua como "mediador durante o processo de aprendizagem" (Silva; Faria, 2021, p. 15). Dessa forma, a intervenção especializada requer diagnóstico pedagógico, acompanhamento e reorganização das estratégias conforme as respostas do aluno.

Além dessa dimensão mediadora, Padilha e Fonseca (2025) ressaltam que o atendimento deve favorecer a participação intelectual do estudante na produção do conhecimento. Essa perspectiva impede que o trabalho especializado seja reduzido à repetição de exercícios ou ao treinamento de habilidades isoladas. Conforme as autoras, pretende-se formar um estudante "capaz de produzir significado/conhecimento" (Padilha; Fonseca, 2025, p. 185). A alfabetização passa, portanto, a ser compreendida como processo de apropriação cultural da leitura e da escrita, no qual as condições individuais são consideradas sem restringir previamente as possibilidades de aprendizagem.

Em complemento, Abreu e Silva (2025) atribuem ao professor especializado responsabilidades relacionadas à identificação de barreiras, ao planejamento e à organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Essas atribuições fornecem uma dimensão operacional à função complementar discutida por Borges e Tartuci (2024). Enquanto estas delimitam a posição do serviço dentro da escolarização, Abreu e Silva (2025) demonstram como essa atuação pode ser concretizada mediante o Plano de Atendimento Educacional Especializado e a seleção de recursos adequados. Desse modo, o serviço intervém sobre as condições de aprendizagem, sem criar um percurso curricular separado.

A efetividade dessas intervenções também está relacionada à formação continuada dos professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado. A identificação das

barreiras à aprendizagem, a seleção de recursos de acessibilidade e a organização de estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização exigem conhecimentos específicos e atualização profissional permanente. Nessa perspectiva, Fernandes, Lima Filho e Martins (2026) destacam a importância da qualificação docente para o fortalecimento das práticas inclusivas

> A consolidação da educação inclusiva não depende apenas da existência de políticas públicas e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas principalmente da qualificação permanente dos profissionais responsáveis por sua implementação. Nesse contexto, a formação continuada constitui elemento estruturante para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que possibilita ao professor ampliar conhecimentos, desenvolver competências específicas e ressignificar sua prática diante das constantes transformações sociais, educacionais e legislativas que permeiam a Educação Especial (Fernandes; Lima Filho; Martins, 2026, p. 11).

Essa compreensão permite reconhecer que a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o processo de alfabetização não depende exclusivamente da disponibilização de recursos pedagógicos, mas também das competências desenvolvidas pelos profissionais que atuam nesse serviço. A formação continuada pode favorecer a elaboração de intervenções mais adequadas às necessidades dos estudantes, especialmente no que se refere à utilização de tecnologias assistivas, à diversificação das estratégias de leitura e escrita e à articulação com os professores da sala de aula comum. Assim, a qualificação docente constitui uma dimensão relevante para o fortalecimento das práticas pedagógicas que buscam eliminar barreiras à aprendizagem da linguagem escrita.

Entretanto, atribuir relevância ao atendimento especializado não significa considerar que ele possa solucionar sozinho dificuldades acumuladas durante a escolarização. Borges e Tartuci (2024) assinalam limitações relacionadas ao tempo destinado ao serviço e às demandas assumidas pelos profissionais. Silva e Faria (2021), por sua vez, mostram que intervenções organizadas segundo as características do estudante podem favorecer avanços na aquisição da escrita. As duas perspectivas se complementam ao indicar que os resultados dependem tanto da qualidade da mediação quanto das condições institucionais disponíveis para assegurar continuidade às intervenções pedagógicas.

Outro ponto comum entre os estudos refere-se à recusa de concepções que associem deficiência à impossibilidade de aprendizagem da linguagem escrita. Padilha e Fonseca (2025) defendem intervenções orientadas pelas possibilidades de construção do conhecimento, enquanto Abreu e Silva (2025) destacam a necessidade de remover barreiras que dificultam a participação. Silva e Faria (2021) acrescentam que a escolha de suportes adequados pode modificar a relação do estudante com a escrita. Em conjunto, essas contribuições deslocam a atenção das limitações atribuídas ao aluno para as condições pedagógicas oferecidas durante o processo educativo.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado exerce função complementar no processo de alfabetização, ao organizar condições pedagógicas que favoreçam participação, acesso ao conhecimento e desenvolvimento da linguagem escrita. Sua atuação envolve a identificação das

necessidades educacionais, a definição de estratégias adequadas e a disponibilização de recursos que reduzam barreiras à aprendizagem. Nesse processo, a individualização do atendimento não deve resultar em redução das expectativas escolares, mas em alternativas que permitam ao estudante participar das experiências de leitura e escrita. Assim, preserva-se o direito à aprendizagem e à continuidade da escolarização.

## A articulação entre o serviço especializado e a sala de aula comum no processo de alfabetização

A articulação entre o atendimento especializado e a sala de aula comum depende de planejamento compartilhado e circulação contínua de informações sobre o estudante. Abreu e Silva (2025) mostram que encontros entre professoras permitiram discutir necessidades específicas, rever estratégias e ajustar propostas pedagógicas. Padilha e Fonseca (2025) acrescentam que as adequações curriculares não podem permanecer restritas ao serviço especializado, pois precisam alcançar o cotidiano da classe comum. Essa relação evita que a alfabetização seja conduzida por percursos paralelos e favorece maior coerência entre objetivos, recursos e intervenções pedagógicas.

Sob esse enfoque, a complementaridade não se resume à existência simultânea dos dois espaços de atendimento. Borges e Tartuci (2024) defendem que o serviço especializado deve manter vínculo direto com o trabalho desenvolvido na classe comum, especialmente porque a leitura e a escrita integram o processo de escolarização. As autoras destacam que esse serviço precisa estar "articulado ao trabalho realizado na sala de aula comum" (Borges; Tartuci, 2024, p. 3). Essa formulação atribui à articulação uma função pedagógica concreta: assegurar que estratégias diferenciadas contribuam para os mesmos objetivos educacionais previstos para a turma.

A ausência dessa comunicação, entretanto, pode produzir práticas fragmentadas e reduzir a continuidade das aprendizagens. Silva e Faria (2021) registram uma situação em que o trabalho desenvolvido no atendimento especializado não recebia acompanhamento correspondente na sala comum, expondo uma ruptura entre os profissionais. De acordo com Silva e Faria (2021),

> Esse serviço, em muitas escolas, ainda não se dá de forma plena, pois a comunicação entre professores e responsáveis de AEE possui muitas lacunas, na medida em que vários professores não acompanham e não reforçam em sala de aula o trabalho realizado no AEE. Em algumas escolas, são duas vertentes que prosseguem sem se tocar (Silva; Faria, 2021, p. 4).

A crítica evidencia que a colaboração precisa integrar a rotina pedagógica, e não ocorrer apenas de maneira eventual. Em contraste com essa fragmentação, Abreu e Silva (2025) descrevem um processo de trabalho no qual as informações obtidas no atendimento especializado e na classe comum foram reunidas para orientar o planejamento. Os encontros entre as docentes permitiram discutir adaptações, formas de participação e estratégias condizentes com as necessidades do estudante. Nesse modelo, a corresponsabilidade não significa executar

exatamente as mesmas atividades, mas preservar objetivos comuns e ajustar os meios de acesso ao currículo. A alfabetização passa, assim, a ser acompanhada por profissionais que compartilham decisões sem apagar as especificidades de suas funções.

Outra contribuição aparece em Silva e Faria (2021), que relatam a utilização, no atendimento especializado, de um conteúdo já trabalhado na classe comum. O tema As fases da Lua foi incorporado à sequência didática com a finalidade de relacionar o apoio especializado ao percurso curricular do estudante. Essa escolha demonstra que a articulação pode ocorrer pela manutenção de conteúdos comuns, acompanhados de recursos e estratégias diferenciadas. Borges e Tartuci (2024) sustentam posição próxima ao associarem o atendimento às condições necessárias para garantir acesso às experiências de letramento. Dessa forma, a diferenciação pedagógica não exige ruptura com o currículo escolar.

A corresponsabilidade docente também modifica a interpretação das dificuldades apresentadas durante a alfabetização. Padilha e Fonseca (2025) argumentam que os obstáculos de determinados estudantes não devem ser tratados como problemas individuais, mas como demandas que envolvem a organização do ensino. Abreu e Silva (2025) materializam essa concepção ao registrarem a "construção conjunta de intervenções pedagógicas" (Abreu; Silva, 2025, p. 15). A aproximação entre essas perspectivas desloca a ação educativa de encaminhamentos isolados para decisões compartilhadas, nas quais planejamento, acompanhamento e revisão das estratégias são assumidos como responsabilidade institucional.

A análise da corresponsabilidade entre docentes pode ser estendida ao debate de Santana *et al.* (2026) sobre o uso da inteligência artificial na educação. Os autores advertem que sistemas automatizados podem produzir classificações inadequadas quando as informações sobre estudantes são interpretadas sem mediação crítica e sem regras claras de governança. No âmbito do AEE, essa advertência mostra-se pertinente caso plataformas digitais sejam utilizadas para registrar dificuldades, recomendar intervenções ou acompanhar avanços na alfabetização. Tais informações precisam ser contextualizadas e discutidas entre os profissionais da sala comum e do atendimento especializado, resguardando o sigilo e impedindo que registros se convertam em rótulos limitadores. A tecnologia, portanto, não substitui a avaliação compartilhada nem a corresponsabilidade pedagógica.

Nesse processo, a articulação não deve ser confundida com transferência de funções entre professores. Borges e Tartuci (2024) mantêm a sala comum como referência da escolarização, enquanto o atendimento especializado oferece estratégias destinadas a ampliar o acesso ao conhecimento. Padilha e Fonseca (2025) acrescentam que adaptações restritas ao espaço especializado são insuficientes quando não alcançam as práticas desenvolvidas com a turma. Assim, a cooperação requer delimitação de responsabilidades e comunicação entre os profissionais, de modo que as intervenções especializadas contribuam para a participação do estudante nas mesmas experiências curriculares oferecidas aos demais alunos.

Dessa maneira, a articulação entre serviço especializado e sala de aula comum constitui uma forma de organizar a alfabetização com continuidade pedagógica e corresponsabilidade. O compartilhamento de informações, o planejamento conjunto e a adequação de recursos permitem relacionar necessidades específicas aos objetivos curriculares sem instituir percursos paralelos. Ao mesmo tempo, a comunicação entre os profissionais reduz a fragmentação das intervenções e favorece maior coerência entre aquilo que é desenvolvido nos diferentes espaços escolares. Nesse arranjo, a aprendizagem da leitura e da escrita permanece como compromisso da escola, sustentado por ações complementares e pedagogicamente coordenadas.

## Práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no atendimento especializado

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas no atendimento especializado exigem intencionalidade pedagógica e adequação às formas de aprendizagem do estudante. Borges e Tartuci (2024) questionam propostas centradas na repetição, pois a simples decifração de letras e sílabas pode ocorrer sem compreensão. Em perspectiva complementar, Silva e Faria (2021) demonstram que desenho, produção textual e recursos digitais podem favorecer a participação do aluno na cultura escrita. Desse modo, a intervenção especializada necessita articular objetivos de alfabetização, significação e formas acessíveis de expressão.

A crítica às atividades mecânicas ocupa posição relevante nessa discussão. Borges e Tartuci afirmam que a mera memorização "não representa o ato de ler" (Borges; Tartuci, 2024, p. 13), sobretudo quando o estudante não compreende aquilo que decodifica. Padilha e Fonseca (2025) ampliam essa perspectiva ao defenderem o contato com gêneros textuais, jogos e situações relacionadas à cultura escrita. Assim, a prática pedagógica precisa ultrapassar exercícios isolados e criar oportunidades para que leitura e escrita adquiram função dentro das experiências educacionais do aluno.

Em uma direção aplicada, Abreu e Silva (2025) mostram que a aprendizagem da escrita pode exigir recursos destinados tanto à compreensão quanto às condições materiais de execução da atividade. As autoras relatam o uso de orientações visuais, adaptadores para lápis, imagens e outros suportes associados ao reconhecimento de letras. Silva e Faria (2021), entretanto, acrescentam que a adequação dos instrumentos deve estar vinculada à produção de linguagem, e não apenas ao desempenho motor. Essa distinção permite compreender que acessibilidade e alfabetização precisam permanecer pedagogicamente articuladas.

A produção textual oferece um exemplo dessa articulação entre recurso, mediação e construção de sentidos. Silva e Faria (2021) descrevem uma atividade em que o desenho foi utilizado como suporte para organizar ideias antes da escrita. Segundo Silva e Faria(2021),

> A mediação da pesquisadora ajuda na organização das ideias colocadas no desenho. Esses dois suportes auxiliaram na transposição da história contada através do desenho para a escrita. É um texto com início, desenvolvimento e fim, seguindo o percurso desenhado (Silva; Faria, 2021, p. 14).

Nesse caso, o recurso visual serviu como apoio à elaboração textual, sem substituir a escrita. Por outra perspectiva, Padilha e Fonseca (2025) destacam que jogos pedagógicos, gravuras, quebra-cabeças e símbolos gráficos podem compor o repertório de intervenções no atendimento especializado. Contudo, o valor desses materiais depende da finalidade atribuída a cada atividade. Borges e Tartuci (2024) advertem que procedimentos desprovidos de significado tendem a reduzir a alfabetização ao domínio instrumental do código. Portanto, a seleção dos recursos deve considerar aquilo que se pretende desenvolver em termos de leitura, escrita, compreensão e participação, evitando a utilização de materiais apenas por seu caráter lúdico.

Nesse contexto, o planejamento precisa considerar progressão, acompanhamento e possibilidade de reorientação das atividades. Borges e Tartuci (2024) indicam que o trabalho com estudantes da Educação Especial pode exigir maior frequência de replanejamento e combinação de procedimentos conforme as necessidades observadas. Abreu e Silva (2025) apresentam resultado compatível com essa posição ao registrarem avanço gradual nos registros escritos de um estudante após intervenções continuadas. As duas experiências indicam que a adaptação metodológica não equivale à simplificação do ensino, mas à reorganização das condições pelas quais a aprendizagem pode ocorrer.

Também se observa que as propostas mais consistentes aproximam o estudante de usos concretos da linguagem escrita. Padilha e Fonseca defendem atividades que atribuam "sentido da leitura, o sentido para a escrita" (Padilha; Fonseca, 2025, p. 184), enquanto Silva e Faria (2021) incorporam reportagem, *memes*, produção textual e recursos tecnológicos em uma sequência didática. Há, portanto, uma aproximação entre as autoras quanto à necessidade de inserir o aluno em práticas que envolvam diferentes formas de leitura e produção, preservando objetivos compatíveis com sua escolarização.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento especializado mostram maior consistência quando associam significado, mediação e adequação dos recursos às necessidades do estudante. Jogos, imagens, tecnologias, gêneros textuais e materiais adaptados constituem meios pedagógicos, e não finalidades em si mesmos. Sua utilização precisa estar vinculada ao desenvolvimento da compreensão, da expressão escrita e da participação nas práticas culturais de leitura. Nessa perspectiva, o atendimento especializado contribui para a alfabetização ao diversificar os meios de aprendizagem sem substituir os conhecimentos que caracterizam a formação escolar.

## Resultados e discussões

Os estudos analisados indicam que o Atendimento Educacional Especializado contribui para a alfabetização quando suas ações respondem às necessidades educacionais identificadas e mantêm relação com os objetivos da escolarização. Borges e Tartuci (2024) evidenciam a necessidade de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto Silva e Faria (2021) demonstram avanços mediante propostas adaptadas às características do estudante. Padilha

e Fonseca (2025) associam essas práticas à produção de significados, e Abreu e Silva (2025) registram progressos decorrentes do planejamento pedagógico e da seleção de recursos adequados.

Quanto ao significado desses achados, verifica-se que as possibilidades de aprendizagem não dependem somente das características individuais do estudante, mas também das experiências pedagógicas que lhe são oferecidas. Silva e Faria (2021) apresentam recursos tecnológicos, desenho e produção textual como possibilidades para o desenvolvimento da escrita, enquanto Padilha e Fonseca (2025) destacam gêneros textuais, jogos e situações relacionadas à cultura escrita. Abreu e Silva (2025) acrescentam recursos visuais e materiais adaptados. Em comum, os estudos mostram que os instrumentos utilizados produzem melhores efeitos quando associados a objetivos pedagógicos definidos e à participação ativa do estudante.

Outro dado recorrente refere-se à influência da organização do trabalho pedagógico sobre o desenvolvimento escolar. Abreu e Silva (2025) demonstram que o acompanhamento realizado pelas docentes favoreceu ajustes das estratégias conforme os progressos apresentados pelo estudante. Em contraponto, Silva e Faria (2021) identificam dificuldades decorrentes da comunicação insuficiente entre profissionais, enquanto Borges e Tartuci (2024) registram limitações relacionadas ao tempo disponível para o atendimento. Essas evidências mostram que a qualidade das intervenções depende não apenas da escolha dos recursos, mas também da continuidade das ações e das condições institucionais disponíveis para o trabalho docente.

Apesar das contribuições identificadas, as pesquisas apresentam limites que precisam ser considerados. Silva e Faria (2021) analisaram uma criança com TEA, enquanto Abreu e Silva (2025) acompanharam um estudante com Síndrome de Down em contexto escolar específico, circunstâncias que não permitem generalizar os achados para todo o público da Educação Especial. Borges e Tartuci (2024) também demonstram que o tempo reduzido de atendimento e a multiplicidade de atribuições docentes podem restringir as intervenções destinadas à alfabetização. Desse modo, as conclusões devem ser compreendidas em relação aos sujeitos, aos contextos escolares e às condições em que cada investigação foi realizada.

Um ponto que merece atenção consiste na permanência de dificuldades expressivas de leitura e escrita mesmo quando o estudante frequenta o atendimento especializado. Borges e Tartuci (2024) registram casos de defasagem escolar acumulada, ao passo que Silva e Faria (2021) evidenciam progressos quando as intervenções são organizadas segundo características específicas do aluno. Essa diferença pode ser explicada pelas condições distintas de atendimento, pelo percurso escolar dos participantes e pela continuidade das propostas pedagógicas. Assim, a presença do serviço especializado não determina, isoladamente, o desempenho na alfabetização, pois este também depende da trajetória educacional e das oportunidades de aprendizagem oferecidas ao estudante.

Diante dessas constatações, pesquisas futuras podem ampliar o número de participantes, acompanhar estudantes durante períodos mais extensos e comparar práticas desenvolvidas em diferentes contextos escolares. Também se recomenda investigar quais estratégias apresentam continuidade de efeitos na leitura e na escrita e como os progressos podem ser avaliados ao longo

da escolarização. Estudos com estudantes que apresentem diferentes condições educacionais poderão contribuir para distinguir procedimentos associados a necessidades específicas daqueles aplicáveis a contextos mais amplos. Essas investigações poderão oferecer evidências mais precisas para orientar práticas de alfabetização destinadas ao público da Educação Especial.

## Conclusão

O estudo permitiu compreender de que maneira o Atendimento Educacional Especializado participa do processo de alfabetização dos estudantes da Educação Especial. A análise desenvolvida respondeu às questões propostas ao demonstrar que esse atendimento assume função pedagógica específica na identificação de necessidades educacionais, na organização de recursos e na elaboração de estratégias destinadas ao acesso à leitura e à escrita. Verificou-se, ainda, que sua contribuição depende da correspondência entre as intervenções realizadas e as demandas apresentadas pelos estudantes durante o percurso escolar.

Quanto ao primeiro objetivo, relacionado à compreensão do papel do atendimento especializado na alfabetização, constatou-se que sua atuação não substitui o ensino desenvolvido na escolarização regular. Sua contribuição está relacionada à criação de condições que permitam ao estudante participar das experiências de aprendizagem e desenvolver habilidades de leitura e escrita por meios compatíveis com suas necessidades. Desse modo, a alfabetização dos estudantes da Educação Especial requer expectativas de aprendizagem preservadas, acompanhadas de estratégias pedagógicas que considerem suas formas de participação e expressão.

Em relação ao segundo objetivo, referente à articulação entre o serviço especializado e a sala de aula comum, verificou-se que a comunicação entre os profissionais interfere na continuidade do processo educativo. O planejamento compartilhado favorece a definição de objetivos compatíveis, a adaptação das propostas e o acompanhamento dos avanços apresentados pelo estudante. Em sentido contrário, a ausência de diálogo pode produzir ações fragmentadas e percursos pedagógicos sem correspondência. Dessa forma, a responsabilidade pela alfabetização deve permanecer vinculada ao trabalho institucional da escola, com atribuições definidas entre os profissionais envolvidos.

No que se refere ao terceiro objetivo, a análise das práticas pedagógicas demonstrou que recursos visuais, tecnologias digitais, jogos, gêneros textuais, desenho, materiais adaptados e atividades de produção escrita podem favorecer a aprendizagem quando vinculados a finalidades pedagógicas definidas. A eficácia desses recursos não decorre de sua utilização isolada, mas da relação estabelecida entre objetivos, características do estudante e acompanhamento docente. Também se constatou que práticas restritas à memorização e à repetição apresentam limitações quando não possibilitam compreensão e participação em situações de uso da linguagem escrita.

A análise do conjunto das pesquisas também evidenciou limites que impedem generalizações para todos os estudantes da Educação Especial. Parte dos estudos examinou sujeitos e contextos escolares específicos, enquanto outros identificaram restrições relacionadas

ao tempo de atendimento e às condições de trabalho docente. Essas características indicam que os avanços observados precisam ser interpretados considerando percurso escolar, continuidade das intervenções e organização institucional. Portanto, não se pode atribuir o desempenho na alfabetização exclusivamente às características do estudante nem à presença isolada do atendimento especializado.

Diante das lacunas identificadas, recomenda-se que pesquisas futuras acompanhem estudantes por períodos mais extensos, incluam grupos maiores e examinem diferentes contextos escolares e condições educacionais. Também se mostra pertinente investigar critérios de avaliação dos progressos em leitura e escrita, formas de acompanhamento longitudinal e estratégias que apresentem continuidade ao longo da escolarização. Estudos comparativos poderão esclarecer quais procedimentos respondem a necessidades específicas e quais podem ser aplicados em contextos distintos, ampliando o conhecimento sobre práticas pedagógicas destinadas à alfabetização de estudantes da Educação Especial.

## Referências

ABREU, Micarla Nunes de; SILVA, Linda Carter Souza da. A importância do Atendimento Educacional Especializado em articulação com o ensino comum na inclusão de um estudante com Síndrome de Down. Saberes: **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 25, n. 2, ES01, 2025.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulceria. Concepções e práticas de alfabetização e de letramento de professores de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, e4406153, 2024.

FERNANDES, Allysson Barbosa; CUNHA, Leide Daiana Carvalho. Da pergunta de pesquisa à análise dos dados: fundamentos metodológicos para pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais. **Scientia Generalis**, v. 7, n. 2, p. 1551-1571, 2026.

FERNANDES, Allysson Barbosa; LIMA FILHO, Jonas Martins de; MARTINS, Carlos Adriano. A educação a distância como estratégia de formação continuada para o atendimento educacional especializado. **Artefactum - revista de estudos interdisciplinares**, v. 25, n. 8, p. e3891, 2026.

PADILHA, Catarina; FONSECA, Janete Rosa da. Práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as tensões, desafios e conquistas da docência. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 170-192, 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al*. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura**, v. 25, n. 74, p. 1-17, 2026.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu; NARCISO, Rodi. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino 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, p. 1-16, 2021.