FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS ON THE LITERACY INSTRUCTION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

João Roberto da Silva Moura
Centro Universitário Joaquim Nabuco, Brasil

Lucia Eunice de Medeiros Pagliari
MUST University, Estados Unidos

Cássia Sprizão Ponce
MUST University, Estados Unidos

Ticiana Helena Cabral da Silva
MUST University, Estados Unidos

Marta Barbosa Prates
MUST University, Estados Unidos

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.879 Aceito em: 30.09.2026

Resumo: A garantia da aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes com deficiência constituiu uma questão relacionada à preparação profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o estudo teve como objetivo geral analisar os conhecimentos, as dificuldades e as necessidades formativas dos professores que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, fundamentada em quatro artigos científicos publicados entre 2022 e 2024. Os procedimentos compreenderam a seleção, a leitura e a análise das publicações, organizadas em categorias temáticas que permitiram identificar aproximações, diferenças e limitações entre os estudos. Os resultados evidenciaram lacunas na preparação docente, permanência de concepções centradas nas limitações dos estudantes e dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos pedagógicos e atendimento especializado. Também foram identificadas contribuições de experiências formativas fundamentadas na reflexão coletiva, no compartilhamento de conhecimentos e no planejamento de atividades adequadas às particularidades da aprendizagem. Concluiu-se que a preparação dos alfabetizadores precisou articular conhecimentos científicos, mediação pedagógica e condições institucionais, considerando as demandas profissionais e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A investigação também apontou a necessidade de pesquisas que examinassem os efeitos das experiências formativas sobre as práticas docentes e a aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Práticas Alfabetizadoras, Preparação Docente, Mediação Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem Escolar.

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

Abstract: Ensuring the acquisition of reading and writing skills by students with disabilities constituted an issue related to the professional preparation of teachers working in the early years of elementary education. In this context, the study aimed to analyze the knowledge, difficulties, and training needs of teachers involved in the literacy development of students with disabilities in the early years of elementary education. A bibliographic study was conducted using a qualitative, descriptive-analytical approach, based on four scientific articles published between 2022 and 2024. The procedures included the selection, reading, and analysis of publications organized into thematic categories, which allowed the identification of similarities, differences, and limitations among the studies. The findings revealed gaps in teacher preparation, the persistence of conceptions centered on students' limitations, and difficulties related to the availability of pedagogical resources and specialized educational support. Contributions from training experiences based on collective reflection, knowledge sharing, and the planning of activities adapted to students' learning characteristics were also identified. It was concluded that literacy teachers' professional preparation needed to integrate scientific knowledge, pedagogical mediation, and institutional conditions, considering professional demands and the developmental possibilities of students with disabilities. The investigation also indicated the need for further research examining the effects of teacher training experiences on teaching practices and student learning.

Keywords: Literacy Practices, Teacher Preparation, Pedagogical Mediation, Professional Development, School Learning.

Introdução

A alfabetização de estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituiu o objeto central desta investigação, considerando as exigências pedagógicas relacionadas às diferenças de aprendizagem e à preparação profissional dos professores. A educação inclusiva pressupôs a organização de condições que assegurassem a participação dos estudantes e o acesso aos conhecimentos de leitura e escrita. Nesse contexto, a pesquisa delimitou-se à análise dos conhecimentos, das dificuldades e das demandas formativas dos docentes alfabetizadores, buscando compreender suas relações com o planejamento pedagógico e com as condições necessárias à aprendizagem escolar.

A escolha do tema justificou-se pelas dificuldades identificadas na preparação dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência nas classes comuns. A necessidade de articular conhecimentos pedagógicos, procedimentos didáticos e condições institucionais motivou a investigação sobre as exigências da alfabetização inclusiva. Esquinsani (2023) identificou uma produção científica restrita sobre a preparação específica desses profissionais, enquanto Andrade e Silva (2022) evidenciaram limitações nas oportunidades formativas oferecidas à professora investigada. Essas constatações demonstraram a pertinência de examinar como a literatura abordou os conhecimentos profissionais e os obstáculos encontrados no exercício da docência.

Diante dessa problemática, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: 'Quais conhecimentos, dificuldades e necessidades formativas dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram identificados na literatura científica sobre a alfabetização de estudantes com deficiência?'. A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar essas três dimensões da atuação docente. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os conhecimentos pedagógicos relacionados à alfabetização inclusiva, identificar as dificuldades apresentadas nas pesquisas selecionadas e examinar as demandas de preparação profissional e suas contribuições para a organização das práticas educativas.

Para responder à questão proposta, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica. O levantamento considerou os descritores 'formação continuada', 'alfabetização', 'deficiência', 'educação inclusiva' e 'professores alfabetizadores', associados por combinações relacionadas ao objeto investigado. O material analisado compreendeu quatro artigos científicos publicados entre 2022 e 2024, selecionados conforme sua pertinência temática. Os procedimentos envolveram leitura, identificação dos objetivos e resultados das publicações, organização das informações em categorias temáticas e comparação das contribuições dos pesquisadores, considerando aproximações, diferenças e limitações.

A fundamentação teórica reuniu estudos de Nascimento e Magalhães (2023), Esquinsani (2023), Santos e Deimling (2024) e Andrade e Silva (2022). As primeiras autoras investigaram concepções docentes e práticas de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, enquanto Esquinsani examinou a produção científica nacional sobre a preparação de alfabetizadores para atuação na Educação Especial. Santos e Deimling analisaram uma experiência formativa sobre dislexia, cujas contribuições foram consideradas na discussão das demandas profissionais, preservando-se a distinção entre transtornos específicos de aprendizagem e deficiência. Andrade e Silva, por sua vez, investigaram as implicações de uma experiência de formação na atuação de uma professora alfabetizadora.

A articulação dessas pesquisas permitiu relacionar concepções sobre deficiência, conhecimentos pedagógicos e condições institucionais às dificuldades enfrentadas pelos professores. Os estudos também apresentaram experiências de colaboração, planejamento compartilhado e reflexão sobre as práticas educativas, oferecendo elementos para compreender as contribuições da preparação profissional. Entretanto, as diferenças entre os participantes, os procedimentos metodológicos e os contextos investigados exigiram cautela na interpretação dos resultados. Dessa maneira, a análise preservou as particularidades de cada publicação, sem atribuir às experiências examinadas resultados aplicáveis indistintamente a todas as escolas e redes de ensino.

Por fim, o artigo foi organizado em 'Introdução' e 'Metodologia', seguidas das seções 'Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da educação inclusiva', 'Conhecimentos e dificuldades dos professores na alfabetização de estudantes com deficiência' e

'Necessidades formativas e contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas inclusivas'. Posteriormente, 'Resultados e discussões' reuniu as principais constatações da análise bibliográfica e suas relações com os estudos examinados. A 'Conclusão' retomou a questão norteadora e os objetivos estabelecidos, apresentou uma síntese dos resultados e indicou possibilidades para pesquisas futuras.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, fundamentada na análise de artigos científicos sobre a formação continuada de professores para a alfabetização de estudantes com deficiência. O estudo teve como finalidade investigar os conhecimentos, as dificuldades e as demandas formativas dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem adotada possibilitou examinar os resultados de pesquisas já publicadas, estabelecer relações entre suas contribuições e identificar questões relacionadas à preparação profissional para a educação inclusiva.

A organização da investigação fundamentou-se nas contribuições de Santana, Narciso e Santana (2025), que ressaltam a clareza, a objetividade e a precisão como requisitos da escrita científica. Segundo os autores, a pesquisa bibliográfica permite situar o objeto investigado em relação aos conhecimentos produzidos sobre determinada temática. Com base nessas orientações, estabeleceram-se procedimentos de seleção, leitura e análise das publicações, considerando sua pertinência aos objetivos da pesquisa. Esse percurso possibilitou organizar as informações em categorias temáticas, comparar os resultados dos estudos e desenvolver uma argumentação fundamentada nas evidências bibliográficas examinadas.

A definição do percurso metodológico considerou a necessidade de estabelecer correspondência entre o problema investigado, os objetivos estabelecidos e os procedimentos de análise das produções científicas selecionadas. Nesse sentido, Fernandes e Cunha (2026) destacam

> 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).

Nessa perspectiva, a adoção da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica mostrou-se pertinente à investigação dos conhecimentos, das dificuldades e das necessidades formativas dos professores alfabetizadores. A análise das publicações selecionadas buscou preservar a correspondência entre os objetivos do estudo e as categorias temáticas estabelecidas,

permitindo examinar as contribuições da literatura para a compreensão da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva.

Para a localização das publicações, definiu-se o *Google* Acadêmico como ferramenta de busca, por permitir o acesso a referências de artigos científicos, livros, dissertações e outras produções acadêmicas. Os descritores relacionados ao tema foram 'formação continuada', 'alfabetização', 'deficiência', 'educação inclusiva' e 'professores alfabetizadores'. As combinações contemplaram 'alfabetização e deficiência', 'formação continuada e alfabetização' e 'professores alfabetizadores e inclusão'. A utilização desses termos teve como finalidade localizar estudos relacionados à preparação docente e às condições de escolarização de estudantes com deficiência.

A seleção do material considerou artigos publicados entre 2022 e 2024, com pertinência temática e contribuições para os objetivos da investigação. Foram incluídas quatro publicações que abordavam formação docente, conhecimentos pedagógicos, alfabetização inclusiva ou experiências de preparação profissional. Excluíram-se da análise principal os trabalhos que não apresentavam relação suficiente com o objeto estudado e os documentos destinados exclusivamente à orientação normativa. O artigo sobre dislexia foi mantido por suas contribuições à identificação das demandas docentes e à organização de experiências formativas, preservando-se a distinção conceitual entre transtornos específicos de aprendizagem e deficiência.

A análise bibliográfica compreendeu a leitura dos artigos selecionados, a identificação dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e dos resultados apresentados pelos pesquisadores. As informações foram organizadas em três categorias: formação continuada na perspectiva inclusiva; conhecimentos e dificuldades dos professores na alfabetização de estudantes com deficiência; e demandas formativas e contribuições para as práticas pedagógicas. Posteriormente, realizou-se a comparação das publicações, identificando aproximações, contrapontos e limitações. Esse procedimento permitiu relacionar os conhecimentos descritos na literatura às exigências pedagógicas da alfabetização nos anos iniciais.

Os procedimentos metodológicos presentes nos artigos foram considerados conforme suas finalidades originais. A investigação bibliográfica de Esquinsani (2023) contribuiu para identificar lacunas na produção acadêmica, enquanto Andrade e Silva (2022) e Nascimento e Magalhães (2023) forneceram elementos para examinar experiências docentes e práticas inclusivas. Santos e Deimling (2024) subsidiaram a discussão sobre o levantamento de demandas profissionais e a organização da formação continuada. Contudo, as entrevistas, os questionários e as intervenções realizados nessas pesquisas não foram reproduzidos no presente estudo, que se limitou à análise de materiais publicados.

Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da educação inclusiva

A formação continuada de professores alfabetizadores constitui uma dimensão da preparação profissional para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com

deficiência. Nessa perspectiva, Andrade e Silva (2022) compreendem a formação docente como um processo que articula conhecimentos acadêmicos e experiências escolares, permitindo examinar as práticas de ensino diante das exigências da educação inclusiva. Essa compreensão ultrapassa a atualização de procedimentos didáticos, pois pressupõe a participação do professor na análise das condições em que desenvolve seu trabalho. Desse modo, a formação assume caráter permanente, vinculado à reflexão sobre a atividade pedagógica e à responsabilidade institucional pela aprendizagem dos estudantes.

Essa compreensão da formação continuada como processo permanente também encontra respaldo nas discussões sobre a qualificação dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Embora apresentem atribuições específicas, os professores do AEE e os docentes das classes comuns compartilham a responsabilidade pela construção de condições pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, Fernandes, Lima Filho e Martins (2026) ressaltam

> A formação docente deixa de ser compreendida como um evento pontual para assumir o caráter de processo permanente de desenvolvimento profissional, sustentado pela reflexão crítica, pela produção coletiva do conhecimento e pela articulação entre teoria e prática (Fernandes; Lima Filho; Martins, 2026, p. 11).

A perspectiva apresentada pelos autores contribui para compreender que a preparação dos professores alfabetizadores não deve se restringir à participação em cursos ou à atualização de conhecimentos específicos. Ao contrário, exige processos formativos que favoreçam a reflexão sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Nesse contexto, a articulação entre os professores das classes comuns e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado pode fortalecer o planejamento de práticas alfabetizadoras que considerem as particularidades dos estudantes com deficiência e suas possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, a presença dessa temática na produção científica brasileira ainda apresenta limitações. Ao examinar 36 artigos publicados entre 2011 e 2020, Esquinsani (2023) identificou somente cinco estudos que abordavam diretamente a formação de professores alfabetizadores para atuação na Educação Especial. A autora constatou "uma escassa produção que considera a alfabetização especificamente para a modalidade da Educação Especial" (Esquinsani, 2023, p. 9). Esse resultado evidencia uma diferença entre a necessidade de preparação docente e a atenção dedicada ao assunto nos periódicos examinados, indicando a pertinência de investigações que relacionem formação profissional, alfabetização e escolarização inclusiva.

Sob outra perspectiva, Nascimento e Magalhães (2023) situam a formação continuada no contexto das experiências profissionais e das concepções que orientam o trabalho pedagógico. As autoras defendem que a compreensão da deficiência intelectual não deve permanecer restrita às condições orgânicas dos estudantes, uma vez que as interações sociais e as oportunidades educacionais participam de seu desenvolvimento. Essa interpretação acrescenta uma dimensão conceitual à discussão de Andrade e Silva (2022), ao demonstrar que a preparação docente

envolve também o exame das concepções sobre aprendizagem. Assim, os conhecimentos científicos precisam orientar a compreensão das diferenças, sem estabelecer previamente limites às possibilidades educativas.

Além disso, a organização das propostas formativas requer atenção às relações entre universidade e escola. Andrade e Silva (2022), ao investigarem uma experiência vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), identificaram contribuições da colaboração entre professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura para a aprendizagem profissional. Em direção semelhante, Santos e Deimling (2024) apresentam uma experiência de investigação-intervenção fundamentada na participação coletiva dos docentes. Embora os estudos examinem experiências distintas, ambos atribuem relevância à interação entre sujeitos com conhecimentos profissionais diferentes, reconhecendo a escola como espaço de produção e reflexão sobre o trabalho educativo.

A esse respeito, Andrade e Silva (2022) defendem que a continuidade das experiências formativas deve estar vinculada à realidade das instituições escolares. Ao discutirem os resultados de sua investigação, Andrade e Silva (2022) afirmam:

> Certamente, a formação continuada dos professores comprometida com a inclusão é extremamente beneficiada se conseguir se estruturar como processo contínuo, alimentado pela problematização da realidade escolar e vivenciado em uma rede de compartilhamento de conhecimentos, experiências e ações (Andrade; Silva, 2022, p. 118).

Essa proposição evidencia que a continuidade da formação depende de relações profissionais que favoreçam a análise coletiva do trabalho docente, não se limitando à participação ocasional em atividades educativas.

Por sua vez, Santos e Deimling (2024) questionam os modelos padronizados de formação continuada, especialmente aqueles organizados para suprir exclusivamente as lacunas atribuídas à graduação. Ao apresentarem o modelo construtivo-colaborativo, as autoras ressaltam que "os saberes não são construídos de forma isolada" (Santos; Deimling, 2024, p. 9). Essa compreensão aproxima-se da defesa da colaboração apresentada por Andrade e Silva (2022), mas acrescenta a necessidade de participação docente na elaboração das propostas formativas. A diferença reside na organização das experiências investigadas, pois a primeira pesquisa examina a coformação no PIBID, enquanto a segunda apresenta um curso estruturado mediante levantamento prévio dos conhecimentos dos participantes.

Apesar dessas contribuições, a formação continuada não pode ser compreendida como resposta isolada às exigências da escolarização inclusiva. Santos e Deimling (2024) relacionam a preparação docente às condições materiais de funcionamento das escolas, incluindo acessibilidade, recursos pedagógicos e atendimento educacional adequado. Essa interpretação complementa a discussão de Nascimento e Magalhães (2023), que reconhecem a necessidade de modificar concepções sobre deficiência e organizar intervenções educacionais orientadas às possibilidades de aprendizagem. Portanto, a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente

à competência individual do professor, uma vez que a organização institucional interfere nas condições de realização do ensino.

Diante dessas considerações, a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva inclusiva deve ser compreendida pela articulação entre conhecimento científico, reflexão profissional, participação coletiva e condições institucionais de trabalho. A contribuição dos estudos examinados reside na compreensão de que a preparação para ensinar estudantes com deficiência envolve tanto a revisão das concepções pedagógicas quanto a construção de relações formativas vinculadas ao exercício da docência. Consequentemente, a efetividade dessas propostas depende de sua continuidade e de sua correspondência com as exigências da escolarização, preservando o compromisso com o acesso ao conhecimento e com a participação dos estudantes nas atividades educativas.

Conhecimentos e dificuldades dos professores na alfabetização de estudantes com deficiência

A alfabetização de estudantes com deficiência exige conhecimentos pedagógicos que permitam compreender as particularidades da aprendizagem e organizar intervenções adequadas às necessidades educacionais de cada criança. Nascimento e Magalhães (2023) defendem que a atuação docente deve considerar as experiências sociais, as interações e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, sem restringir o planejamento às informações apresentadas no diagnóstico clínico. Essa compreensão reconhece que a aprendizagem da leitura e da escrita depende também das condições de ensino e das oportunidades de participação nas atividades escolares. Assim, conhecer o estudante pressupõe identificar suas aprendizagens, compreender suas necessidades e estabelecer objetivos pedagógicos que favoreçam seu desenvolvimento.

Entretanto, as concepções dos professores sobre deficiência intelectual ainda apresentam interpretações centradas nas limitações individuais. Na pesquisa de Nascimento e Magalhães (2023), as participantes relacionaram essa condição às dificuldades cognitivas, à lentidão na realização de atividades e às diferenças em relação aos padrões esperados de desenvolvimento. As autoras identificaram a permanência de concepções vinculadas ao modelo biomédico, evidenciadas pela expressão “atraso cognitivo” (Nascimento; Magalhães, 2023, p. 21). Embora o reconhecimento das necessidades específicas contribua para a organização do ensino, sua interpretação exclusivamente pelas limitações pode restringir as expectativas docentes e desconsiderar as possibilidades de aprendizagem mediante intervenções pedagógicas adequadas.

Por sua vez, Andrade e Silva (2022) identificaram dificuldades relacionadas à preparação profissional para o atendimento de estudantes com deficiência. Na experiência investigada, a professora alfabetizadora relatou que as formações oferecidas pela rede municipal priorizavam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, sem contemplar satisfatoriamente os conhecimentos sobre educação inclusiva. Essa constatação evidencia uma diferença entre os conteúdos abordados nos processos formativos e as exigências enfrentadas no cotidiano escolar.

Enquanto Nascimento e Magalhães (2023) examinam as concepções que orientam o trabalho pedagógico, Andrade e Silva demonstram como a insuficiência de oportunidades formativas específicas pode dificultar a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes.

Além das lacunas na preparação profissional, as condições de funcionamento das instituições escolares interferem na realização das atividades de alfabetização. Santos e Deimling (2024), ao investigarem uma experiência formativa sobre dislexia, identificaram relatos acerca da insuficiência de materiais didáticos, do acesso limitado ao atendimento especializado e da necessidade de formação específica. Entre os participantes, também foi mencionada a "falta de formação docente voltada as dificuldades de aprendizagem e a alfabetização" (Santos; Deimling, 2024, p. 16). Embora a dislexia não constitua, por si só, uma deficiência, a investigação contribui para compreender obstáculos institucionais que ultrapassam as características individuais dos estudantes e interferem no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, Santos e Deimling (2024) apresentam o depoimento de um professor participante, identificado como P24, que expressou dificuldades relacionadas às condições de atendimento escolar:

> Falta de material didático adequado para um trabalho diversificado, falta de atendimento de profissionais especializados e crianças com laudos adequados para um trabalho individualizado para um bom desenvolvimento (Santos; Deimling, 2024, p. 16).

O depoimento foi preservado conforme sua redação original e expressa a percepção do participante, não uma orientação das pesquisadoras. A referência aos laudos deve ser compreendida nesse contexto, sem estabelecer sua apresentação como requisito para o ensino. A avaliação pedagógica permanece necessária para identificar as aprendizagens e orientar as intervenções.

Em contrapartida, os resultados apresentados por Nascimento e Magalhães (2023) demonstram que as professoras investigadas também possuíam conhecimentos relacionados à organização de práticas alfabetizadoras inclusivas. Entre os procedimentos mencionados, destacaram-se o planejamento de atividades lúdicas, a utilização de jogos, o emprego de materiais pedagógicos e a adequação das propostas às necessidades das crianças com deficiência intelectual. Esses conhecimentos indicam que a presença de concepções centradas nas limitações cognitivas pode coexistir com o reconhecimento de possibilidades educativas. Contudo, a utilização de recursos diferenciados precisa estar vinculada aos objetivos de aprendizagem, evitando que as atividades se restrinjam à participação sem favorecer a apropriação dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

Sob essa perspectiva, Andrade e Silva (2022) defendem a organização de adequações curriculares e didáticas que favoreçam o acesso dos estudantes com deficiência aos conhecimentos trabalhados na classe comum. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Nascimento e Magalhães (2023), especialmente quanto à necessidade de reconhecer as particularidades dos alunos sem restringir suas oportunidades educacionais. Contudo, os estudos apresentam enfoques

distintos: o primeiro examina as implicações de uma experiência formativa na atuação de uma professora, enquanto o segundo investiga concepções e práticas de docentes alfabetizadoras. Essa distinção permite compreender que o conhecimento profissional envolve os fundamentos das decisões pedagógicas e a capacidade de organizar intervenções pertinentes às necessidades de aprendizagem.

Portanto, os conhecimentos e as dificuldades dos professores na alfabetização de estudantes com deficiência devem ser compreendidos em relação às concepções educacionais, à preparação profissional e às condições institucionais de ensino. As pesquisas examinadas indicam que os docentes reconhecem a necessidade de planejamento e adequação das atividades, embora enfrentem dificuldades relacionadas à formação específica, aos recursos pedagógicos e ao apoio especializado. A identificação desses obstáculos não autoriza atribuir exclusivamente ao professor ou ao estudante a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, evidencia a necessidade de compreender a alfabetização inclusiva como uma atividade pedagógica intencional, orientada pelo conhecimento científico, pela avaliação contínua e pela garantia de condições educacionais compatíveis com o direito de aprender.

Necessidades formativas e contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas inclusivas

A identificação das demandas de preparação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental permite compreender quais conhecimentos são necessários à alfabetização de estudantes com deficiência. Nascimento e Magalhães (2023) defendem que a formação continuada deve considerar as dificuldades vivenciadas pelos docentes no atendimento às crianças com deficiência intelectual. Essa orientação permite relacionar os conteúdos estudados às exigências do trabalho pedagógico. Assim, investigar os conhecimentos profissionais, os obstáculos encontrados e as demandas de aprendizagem dos professores constitui uma referência para organizar propostas formativas vinculadas à realidade escolar.

Nessa direção, Santos e Deimling (2024) organizaram um curso de formação continuada a partir de um questionário sobre os conhecimentos prévios e as demandas apresentadas pelos professores alfabetizadores. A experiência contemplou conteúdos referentes à dislexia, às dificuldades de aprendizagem e às intervenções pedagógicas nos anos iniciais. Embora a dislexia não seja equivalente à deficiência, o procedimento adotado pelas autoras demonstra a pertinência de consultar os docentes antes da definição das atividades. Essa contribuição aproxima-se da proposta de Nascimento e Magalhães (2023), pois evidencia que as dificuldades relatadas pelos profissionais podem orientar a seleção dos conhecimentos trabalhados.

Entretanto, conhecer as demandas profissionais não significa restringir a preparação docente ao reconhecimento das condições individuais dos estudantes. Nascimento e Magalhães (2023) relacionam os conhecimentos necessários ao planejamento, à mediação pedagógica, à organização das atividades e à avaliação da aprendizagem. Em outra perspectiva, Santos e

Deimling (2024) destacam a necessidade de distinguir dificuldades escolares de transtornos específicos, evitando interpretações que atribuam os problemas educacionais exclusivamente às características dos alunos. Desse modo, as pesquisas demonstram que a formação continuada precisa contemplar conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, articulados às decisões didáticas necessárias à alfabetização.

Por sua vez, Andrade e Silva (2022) investigaram como uma experiência de formação continuada repercutiu no trabalho de uma professora alfabetizadora participante do PIBID. Os autores identificaram que a aproximação com estudantes de licenciatura favoreceu a retomada dos estudos e a elaboração compartilhada de atividades pedagógicas. A professora passou a relacionar conhecimentos acadêmicos às particularidades observadas em sua turma, modificando procedimentos de planejamento. Diferentemente das pesquisas que identificaram demandas profissionais por meio de questionários, esse estudo examinou contribuições percebidas durante uma experiência específica. Tal distinção permite relacionar o levantamento das dificuldades docentes aos efeitos da formação sobre o trabalho pedagógico.

A experiência analisada por Andrade e Silva (2022) também demonstrou como a colaboração favoreceu a organização de atividades de alfabetização. Ao relatar um projeto desenvolvido com estudantes que apresentavam diferentes condições de aprendizagem, a professora afirmou:

> O projeto era um só a cada semestre e fazíamos atividades diferenciadas. Dependendo da deficiência dos alunos, caminhava por outros assuntos dentro do mesmo projeto. Teve um fantástico: Uma viagem pelos gêneros textuais. Na sala que tivesse aluno com dificuldade na fala, leitura já se trabalhava o texto oral; na dificuldade de escrita, focamos na escrita (Andrade; Silva, 2022, p. 113).

O depoimento evidencia a relação entre planejamento compartilhado e elaboração de atividades direcionadas às particularidades identificadas durante a alfabetização.

Além da organização das atividades, a formação continuada pode contribuir para modificar a compreensão docente sobre as possibilidades de aprendizagem. Santos e Deimling (2024) observaram que os participantes passaram a reconhecer a influência das condições educacionais sobre o desenvolvimento dos estudantes, valorizando o trabalho pedagógico "direto e intencional" (Santos; Deimling, 2024, p. 18). De maneira semelhante, Andrade e Silva (2022) identificaram mudanças nas concepções da professora investigada, acompanhadas pela maior participação dos estudantes com deficiência nas atividades coletivas. Contudo, os estudos não permitem afirmar que toda formação produza os mesmos resultados, pois as contribuições identificadas decorreram de experiências delimitadas.

Apesar dessas contribuições, a preparação específica de professores alfabetizadores para atuação na Educação Especial ainda ocupa espaço restrito na produção científica examinada por Esquinsani (2023). A autora identificou somente cinco publicações diretamente relacionadas à temática entre os 36 artigos analisados. Esse resultado indica a necessidade de investigar os conhecimentos profissionais exigidos pela alfabetização inclusiva e as dificuldades apresentadas

pelos docentes. Nesse contexto, Nascimento e Magalhães (2023) oferecem uma contribuição ao desenvolverem encontros formativos na própria instituição escolar, tomando as experiências das professoras como referência para discutir a deficiência intelectual e as práticas alfabetizadoras.

As demandas identificadas também podem ser relacionadas à análise de Santana *et al.* (2026), segundo a qual o uso educacional da inteligência artificial requer formação continuada, deliberação coletiva e suporte institucional. Em vez de reduzir a preparação a cursos sobre operação de plataformas, essa perspectiva aponta para a necessidade de desenvolver critérios que permitam aos alfabetizadores examinar conteúdos gerados automaticamente, reconhecer possíveis vieses e preservar sua autonomia profissional. Na educação de estudantes com deficiência, tais competências precisam ser articuladas ao conhecimento sobre desenvolvimento da linguagem, acessibilidade e avaliação das aprendizagens, para que a tecnologia não reforce expectativas reduzidas ou classificações rígidas. Desse modo, a formação crítica para o uso da inteligência artificial constitui uma possível dimensão adicional da preparação docente, sem substituir seus fundamentos pedagógicos e inclusivos.

Em síntese, a análise dos estudos permite identificar demandas de formação relacionadas à compreensão da deficiência, ao planejamento das atividades de leitura e escrita, à mediação pedagógica e à avaliação das aprendizagens. As experiências investigadas também indicam contribuições da formação continuada para a revisão de concepções e a elaboração de alternativas didáticas. Contudo, a definição dos conteúdos formativos exige considerar os conhecimentos e as dificuldades efetivamente apresentados pelos professores dos anos iniciais. Dessa forma, a preparação profissional deve responder às exigências identificadas no exercício da docência, articulando conhecimentos científicos e práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes com deficiência oportunidades de participação e aprendizagem.

Resultados e discussões

A análise bibliográfica evidenciou que a formação continuada de professores alfabetizadores apresenta lacunas relacionadas à preparação para o ensino de estudantes com deficiência. Esquinsani (2023) identificou a reduzida presença dessa temática na produção científica, enquanto Andrade e Silva (2022) demonstraram que a formação oferecida à professora investigada não contemplava adequadamente a educação inclusiva. A aproximação entre os estudos indica que a insuficiência de pesquisas acompanha dificuldades identificadas na preparação profissional, embora os resultados correspondam a contextos distintos.

Em relação aos conhecimentos docentes, Nascimento e Magalhães (2023) identificaram concepções de deficiência intelectual centradas nas limitações cognitivas, apesar do reconhecimento de possibilidades de alfabetização. Esse resultado dialoga com Santos e Deimling (2024), que observaram mudanças na compreensão dos participantes sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem após uma experiência formativa. Enquanto o primeiro estudo evidencia

contradições nas concepções docentes, o segundo apresenta contribuições de uma intervenção para a revisão dessas interpretações, respeitadas as diferenças entre os públicos investigados.

Outro resultado refere-se à relação entre conhecimentos pedagógicos e condições institucionais. Andrade e Silva (2022) destacaram a contribuição da colaboração para reorganizar atividades de alfabetização, enquanto Santos e Deimling (2024) identificaram dificuldades relacionadas à insuficiência de materiais e apoio especializado. Esses resultados demonstram que o desenvolvimento de práticas inclusivas depende da articulação entre preparação profissional e recursos escolares. Portanto, mudanças nas estratégias docentes não eliminam, isoladamente, os obstáculos estruturais que interferem no ensino e na aprendizagem.

Quanto às contribuições da formação continuada, os estudos apresentaram resultados complementares. Andrade e Silva (2022) identificaram mudanças no planejamento e na participação de estudantes com deficiência em atividades coletivas. Nascimento e Magalhães (2023), por sua vez, destacaram a reflexão sobre concepções de deficiência intelectual e organização pedagógica. A comparação permite compreender que a formação pode atuar tanto sobre os conhecimentos que fundamentam a docência quanto sobre as decisões relacionadas ao ensino, sem assegurar resultados idênticos em diferentes experiências.

Entretanto, as investigações apresentam limites que exigem cautela na interpretação dos resultados. O estudo de Andrade e Silva (2022) concentrou-se em uma professora, enquanto Nascimento e Magalhães (2023) investigaram cinco alfabetizadoras de uma escola pública. Já Santos e Deimling (2024) analisaram um encontro formativo sobre dislexia, condição distinta da deficiência. Essas delimitações ajudam a explicar diferenças entre os resultados e impedem afirmar que as mudanças relatadas correspondam a efeitos permanentes da formação ou a melhorias comprovadas na aprendizagem dos estudantes.

Diante dessas constatações, a principal contribuição da análise está na identificação de relações entre conhecimentos docentes, dificuldades profissionais e organização da formação continuada. Os estudos indicam que propostas vinculadas à realidade escolar podem favorecer a revisão de concepções e práticas, mas seus efeitos dependem também das condições institucionais. Recomenda-se, portanto, investigar diferentes redes de ensino e acompanhar longitudinalmente as experiências formativas, examinando sua relação com o planejamento pedagógico e a aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes com deficiência.

Conclusão

O presente estudo analisou os conhecimentos, as dificuldades e as necessidades formativas dos professores que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender as exigências pedagógicas da educação inclusiva e as limitações presentes na preparação profissional. A análise dos estudos selecionados evidenciou relações entre conhecimentos docentes, condições institucionais

e organização das práticas educativas, oferecendo respostas às questões que orientaram a investigação.

No que se refere aos conhecimentos necessários à alfabetização inclusiva, identificou-se que a atuação docente exige compreensão dos processos de leitura e escrita, planejamento pedagógico e reconhecimento das particularidades da aprendizagem. Verificou-se também a permanência de concepções que associam a deficiência predominantemente às limitações individuais. Esse resultado evidencia a necessidade de superar interpretações que restringem as expectativas de aprendizagem, considerando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e a influência das intervenções pedagógicas.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores, constatou-se que os obstáculos não se restringem à preparação profissional. A insuficiência de formação específica, a escassez de materiais didáticos e as restrições de acesso ao atendimento especializado interferem na realização das atividades escolares. Essas condições demonstram que a alfabetização de estudantes com deficiência depende da articulação entre conhecimentos pedagógicos e recursos institucionais, não sendo possível atribuir exclusivamente aos docentes a responsabilidade pelos problemas identificados.

Em relação às demandas de preparação profissional, os estudos indicaram a necessidade de propostas formativas relacionadas ao cotidiano escolar. A reflexão coletiva, o planejamento compartilhado e a articulação entre conhecimentos científicos e experiências docentes apresentaram contribuições para a revisão de concepções e a reorganização das práticas pedagógicas. Dessa maneira, a formação continuada mostrou-se uma possibilidade de desenvolvimento profissional, especialmente quando considera as dificuldades relatadas pelos professores e as exigências específicas do processo de alfabetização.

Entretanto, as conclusões devem ser compreendidas nos limites da pesquisa bibliográfica realizada. As investigações examinadas apresentaram diferenças quanto ao número de participantes, aos contextos escolares e às características dos estudantes. Essas delimitações restringem a generalização dos resultados e não permitem estabelecer a frequência das dificuldades entre professores de diferentes redes de ensino. Também permanecem questões sobre a continuidade das mudanças pedagógicas e seus efeitos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante das lacunas identificadas, recomenda-se desenvolver pesquisas empíricas com professores alfabetizadores de diferentes instituições, investigando seus conhecimentos profissionais, obstáculos cotidianos e demandas de formação. Estudos longitudinais poderão examinar as relações entre preparação docente, planejamento pedagógico e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conclui-se que a alfabetização inclusiva requer conhecimentos científicos, formação continuada vinculada à realidade escolar e condições institucionais que assegurem oportunidades efetivas de participação e aprendizagem.

Referências

ANDRADE, Royston Diógenes; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. Experiência formativa de uma professora alfabetizadora e implicações ao ensino de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, p. 105-120, 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Formação de professores alfabetizadores para atuação com Educação Especial: pistas na produção científica nacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e5205016, 2023.

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.

NASCIMENTO, Helayne; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Deficiência intelectual e prática docente: reflexões teórico-práticas. **Revista Educare (Online)**, v. 9, p. 1-41, 2023.

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 Neves Vieira de; NARCISO, Rodi; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SANTOS, Magna Cristina dos; DEIMLING, Natalia Neves Macedo. Formação continuada de professores sobre dislexia: um relato de experiência. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, e9623, 2024.