ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS

LITERACY AND SPECIAL EDUCATION: CHALLENGES ENCOUNTERED BY TEACHERS IN THE EARLY YEARS

Noeme Rosa de Oliveira Fernandes
MUST University, Estados Unidos

Nilce Aparecida dos Santos Veloso
MUST University, Estados Unidos

Marlene Aparecida Moreira dos Santos
MUST University, Estados Unidos

Lucimar Gomes Carvalho
MUST University, Estados Unidos

Guelly Urzêda de Mello Rezende
Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i11.884 Aceito em: 02.11.2026

RESUMO: O estudo investigou a alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais, considerando as dificuldades encontradas pelos professores, as estratégias pedagógicas empregadas e as necessidades relacionadas à preparação profissional. Teve como objetivo geral analisar os desafios presentes na alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais. A pesquisa foi bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura e análise comparativa de produções científicas publicadas entre 2020 e 2025, localizadas no Google Acadêmico e relacionadas ao objeto investigado. A análise foi organizada em três eixos: desafios docentes, estratégias pedagógicas em contextos inclusivos e formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Os resultados indicaram que as dificuldades não estiveram associadas exclusivamente às características cognitivas dos estudantes, mas também à heterogeneidade das turmas, às concepções sobre deficiência, às formas de avaliação e às condições institucionais de trabalho. Verificou-se que adaptações pedagógicas, práticas de letramento, recursos lúdicos, avaliação processual e trabalho colaborativo favoreceram respostas mais adequadas às necessidades educacionais. Concluiu-se, ainda, que a preparação docente precisou articular conhecimentos sobre alfabetização e inclusão, com continuidade entre formação acadêmica, formação em serviço e experiências construídas no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual, Trabalho Colaborativo, Avaliação Processual, Anos Iniciais.

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

Abstract: The study investigated the literacy development of Special Education students in the early years of schooling, considering the difficulties encountered by teachers, the pedagogical strategies employed, and the needs related to professional preparation. Its general objective was to analyze the challenges involved in the literacy development of Special Education students in the early years. The research was bibliographic and adopted a qualitative approach, developed through the selection, reading, and comparative analysis of scientific publications published between 2020 and 2025, identified through Google Scholar and related to the investigated subject. The analysis was organized into three axes: teaching challenges, pedagogical strategies in inclusive contexts, and the initial and continuing education of literacy teachers. The results indicated that the difficulties were not associated exclusively with students' cognitive characteristics, but also with classroom heterogeneity, conceptions of disability, assessment practices, and institutional working conditions. It was found that pedagogical adaptations, literacy practices, playful resources, process-based assessment, and collaborative work supported more appropriate responses to educational needs. It was also concluded that teacher preparation needed to articulate knowledge about literacy and inclusion, ensuring continuity between academic education, in-service training, and experiences developed in everyday school practice.

Keywords: Pedagogical Practices, Intellectual Disability, Collaborative Work, Process-Based Assessment, Early Years.

Introdução

A alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais constituiu o foco deste estudo, especialmente quanto às dificuldades encontradas pelos professores, às estratégias pedagógicas utilizadas e às necessidades de formação docente. A delimitação temática concentrou-se no processo de alfabetização em classes comuns, considerando estudantes com necessidades educacionais específicas e as exigências impostas ao trabalho pedagógico. Ribeiro e Galvani (2020) demonstraram limites de práticas uniformes, enquanto Domingos e Casagrande (2023) destacaram diferenças nos modos de aprender.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender como os professores responderam às demandas da alfabetização em contextos inclusivos. Nascimento e Magalhães (2023) mostraram que concepções sobre deficiência puderam interferir nas expectativas e nas decisões pedagógicas, enquanto Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) apontaram a necessidade de articular alfabetização e inclusão na formação docente. Assim, a investigação buscou analisar condições pedagógicas que interferiram no acesso à leitura e à escrita, sem atribuir as dificuldades exclusivamente às características dos estudantes.

Diante dessa problemática, formulou-se a seguinte questão norteadora: 'Quais foram os principais desafios encontrados pelos professores na alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais, quais estratégias pedagógicas foram utilizadas e quais necessidades de formação docente foram identificadas?'. A partir dessa questão, o objetivo geral consistiu

em analisar os desafios presentes na alfabetização de estudantes da Educação Especial. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar dificuldades docentes, examinar estratégias pedagógicas e compreender necessidades relacionadas à formação inicial e continuada.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi bibliográfica e adotou abordagem qualitativa, com levantamento, seleção, leitura e análise comparativa de produções científicas relacionadas ao tema. As buscas foram realizadas no *Google* Acadêmico, por meio das palavras-chave 'alfabetização', 'Educação Especial', 'educação inclusiva', 'deficiência intelectual' e 'formação docente'. Foram selecionados estudos publicados entre 2020 e 2025, com relação direta aos objetivos definidos. A análise considerou contribuições teóricas, resultados apresentados e relações entre dificuldades pedagógicas, práticas de alfabetização e formação profissional.

O referencial teórico foi composto principalmente por Domingos e Casagrande (2023), Ribeiro e Galvani (2020), Nascimento e Magalhães (2023) e Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025). Esses estudos permitiram discutir diferentes dimensões do objeto investigado, incluindo heterogeneidade das turmas, adaptação pedagógica, avaliação, práticas de letramento, trabalho colaborativo e formação de professores. A articulação entre essas produções possibilitou comparar aproximações e diferenças entre os autores, organizando a análise em eixos diretamente relacionados à questão norteadora e aos objetivos da pesquisa.

O artigo foi dividido em metodologia, desenvolvimento teórico, resultados e discussões e conclusão. O desenvolvimento reuniu os capítulos '1-Desafios enfrentados pelos professores na alfabetização de alunos da Educação Especial', '2-Estratégias pedagógicas para a alfabetização em contextos inclusivos' e '3-Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores para a inclusão escolar'. Posteriormente, a seção de resultados e discussões reuniu os principais achados, enquanto a conclusão retomou os objetivos, as respostas construídas e as possibilidades de continuidade da investigação.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, por examinar produções científicas relacionadas à alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais. Conforme Santana e Narciso (2025), a pesquisa bibliográfica mostra-se adequada quando se pretende identificar, reunir e discutir contribuições teóricas relacionadas ao objeto investigado. Essa orientação foi aplicada por meio do levantamento e da análise de estudos sobre dificuldades docentes, estratégias pedagógicas e formação de professores alfabetizadores, de modo a responder ao problema e aos objetivos estabelecidos.

A abordagem qualitativa foi adotada porque a investigação não buscou mensurar ocorrências, mas interpretar conceitos, resultados e argumentações presentes nas publicações selecionadas. Segundo Santana e Narciso (2025), esse tipo de abordagem favorece a análise interpretativa de conteúdos teóricos e conceituais. No artigo, essa perspectiva foi empregada

na interpretação dos estudos selecionados, considerando suas aproximações, diferenças e contribuições para a compreensão da alfabetização em contextos inclusivos.

A caracterização da investigação como bibliográfica pressupõe compreender que esse procedimento não se restringe ao levantamento de publicações científicas, mas envolve a definição de critérios de seleção, organização e interpretação das fontes consultadas. Nesse sentido, Fernandes e Cunha (2026) esclarecem

> Os materiais analisados indicam que revisão bibliográfica e pesquisa bibliográfica não devem ser utilizadas como expressões equivalentes. A revisão constitui etapa fundamental da investigação, enquanto a pesquisa bibliográfica pressupõe problema, procedimentos definidos, análise das fontes e construção de uma resposta à questão formulada (Fernandes; Cunha, 2026, p. 1567).

Essa compreensão fundamenta o percurso metodológico adotado neste estudo, uma vez que a seleção das produções científicas foi orientada pela questão norteadora e pelos objetivos da investigação. A organização dos trabalhos em três eixos analíticos possibilitou examinar comparativamente os desafios docentes, as estratégias pedagógicas e as necessidades de formação relacionadas à alfabetização de estudantes da Educação Especial.

Para a localização das produções, utilizou-se o *Google* Acadêmico, mecanismo de busca destinado à recuperação de trabalhos científicos disponíveis em repositórios, periódicos, universidades e outras fontes acadêmicas. As buscas foram realizadas por meio das palavras-chave ‘alfabetização’, ‘Educação Especial’, ‘educação inclusiva’, ‘deficiência intelectual’ e ‘formação docente’. Também foram empregadas combinações simples, como ‘alfabetização e Educação Especial’, ‘alfabetização e deficiência intelectual’ e ‘formação de professores e inclusão’, com a finalidade de localizar estudos diretamente relacionados ao problema investigado.

O processo de seleção ocorreu em etapas sucessivas. Primeiro, foram examinados títulos e resumos para verificar a relação dos trabalhos com alfabetização, Educação Especial e anos iniciais. Posteriormente, realizou-se a leitura integral dos textos considerados pertinentes, seguida do registro das informações relacionadas aos objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões. Na etapa seguinte, os conteúdos foram organizados em três eixos de análise: desafios enfrentados pelos professores, estratégias pedagógicas utilizadas em contextos inclusivos e formação de professores alfabetizadores para a inclusão escolar.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados entre 2020 e 2025, disponíveis para leitura integral e relacionados diretamente à alfabetização de estudantes da Educação Especial, às práticas pedagógicas ou à formação docente. Foram priorizados estudos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental e pesquisas que apresentassem contribuição direta para os objetivos definidos. Excluíram-se publicações duplicadas, textos sem acesso integral, estudos distantes do processo de alfabetização e trabalhos cujo enfoque estivesse restrito a outras etapas de ensino ou a temáticas sem relação direta com a questão investigada.

Após a aplicação dos critérios, quatro estudos constituíram o núcleo bibliográfico utilizado na análise. Esse corpus foi composto por pesquisas diretamente relacionadas aos três

eixos definidos e serviu de base para a discussão desenvolvida no artigo. A seleção final permitiu reunir produções com enfoques complementares sobre desafios docentes, práticas de alfabetização inclusiva e formação de professores, preservando a relação entre o material analisado, a questão norteadora e os objetivos da pesquisa.

Desafios enfrentados pelos professores na alfabetização de alunos da educação especial

A alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais envolve turmas constituídas por ritmos, conhecimentos e formas de aprendizagem distintas. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) relacionam essa condição à heterogeneidade presente nas classes comuns. Em aproximação, Domingos e Casagrande (2023) assinalam que os estudantes não aprendem de maneira uniforme. Nesse contexto, o desafio docente consiste em organizar objetivos comuns sem desconsiderar necessidades individuais, evitando que diferenças no percurso de aprendizagem sejam interpretadas como impossibilidade de apropriação da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a organização convencional do ensino apresenta limites quando pressupõe que todos os estudantes respondam aos mesmos procedimentos e no mesmo tempo. Ribeiro e Galvani (2020) relacionam as dificuldades da alfabetização inclusiva à inadequação de práticas pouco flexíveis. De acordo com as autoras, "O modelo tradicional de transmissão de conhecimento do currículo básico já não é suficiente" (Ribeiro; Galvani, 2020, p. 4). Assim, parte das barreiras encontradas não decorre da deficiência em si, mas das condições pedagógicas oferecidas para que o estudante participe das situações de aprendizagem.

Além da metodologia, as concepções construídas pelos professores sobre deficiência intelectual interferem nas expectativas relacionadas ao desempenho escolar. Nascimento e Magalhães (2023) identificam a permanência de interpretações associadas ao modelo biomédico, nas quais as limitações recebem maior atenção que as possibilidades de desenvolvimento. Domingos e Casagrande (2023), por sua vez, sustentam que reconhecer diferentes maneiras de aprender modifica a intervenção docente. O contraponto demonstra que a compreensão da deficiência pode tanto restringir oportunidades quanto favorecer práticas orientadas pelas capacidades apresentadas no percurso de alfabetização.

Essa problemática torna-se mais evidente quando determinadas interpretações passam a produzir estigmas dentro da própria escola. Nascimento e Magalhães (2023) esclarecem:

> Situações estigmatizantes podem compor o ambiente escolar e, muitas vezes, podem ser reforçadas pelos professores por desconhecimento do como fazer para promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Entendemos que a deficiência intelectual não é algo peculiar ao sujeito, mas relaciona-se às situações sociais vivenciadas que compõem o ambiente com readequações que possibilitem a inserção social da pessoa (Nascimento; Magalhães, 2023, p. 23).

A análise desloca a atenção das limitações individuais para as barreiras produzidas nas relações pedagógicas e sociais. Por outro lado, as diferenças no ritmo de aprendizagem exigem

alterações no tempo, nos materiais e na organização das atividades. Ribeiro e Galvani (2020) observam que estudantes com deficiência intelectual podem necessitar de adaptações curriculares para participar do processo de alfabetização. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) acrescentam que a heterogeneidade requer práticas compatíveis com as singularidades dos estudantes. Contudo, adaptar o ensino não significa diminuir arbitrariamente os objetivos educacionais, mas reorganizar condições de acesso ao conhecimento para que a diferença não resulte em afastamento das experiências de leitura e escrita.

A avaliação constitui outra dificuldade quando trajetórias distintas são submetidas a critérios uniformes. Ribeiro e Galvani (2020) questionam a aplicação dos mesmos procedimentos avaliativos a estudantes com e sem deficiência intelectual, pois tal prática pode ocultar avanços produzidos durante o processo. Nessa direção, Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) defendem uma educação orientada pela aprendizagem de todos, o que requer considerar os percursos construídos. A avaliação precisa, portanto, fornecer elementos para reorganizar o ensino e identificar conhecimentos adquiridos, em vez de funcionar somente como comparação entre desempenhos.

Somam-se a essas dificuldades as limitações encontradas pelos docentes para responder pedagogicamente às demandas da inclusão. Domingos e Casagrande (2023) identificaram fragilidades na preparação das professoras participantes da pesquisa. Conforme as autoras, "existe uma falta de formação e capacitação delas" (Domingos; Casagrande, 2023, p. 119). Tal condição interfere nas decisões relacionadas à alfabetização, sobretudo quando o professor precisa interpretar necessidades específicas e selecionar intervenções adequadas. Entretanto, essa dificuldade envolve também as condições institucionais oferecidas pela escola e pelas redes de ensino, não apenas a responsabilidade individual do docente.

Dessa maneira, os desafios encontrados na alfabetização de estudantes da Educação Especial decorrem da relação entre heterogeneidade, concepções sobre deficiência, organização do ensino, adaptação curricular e avaliação. Considerar somente as características cognitivas do aluno produz uma explicação insuficiente para dificuldades construídas também no contexto escolar. O enfrentamento dessas barreiras exige reconhecer diferenças sem convertê-las em limites previamente estabelecidos, de modo que a ação pedagógica preserve expectativas de aprendizagem e assegure participação efetiva nas experiências de leitura e escrita.

Estratégias pedagógicas para a alfabetização em contextos inclusivos

A alfabetização em contextos inclusivos requer práticas orientadas pelas necessidades educacionais dos estudantes, sem dissociar a aprendizagem da leitura e da escrita de seus usos sociais. Domingos e Casagrande (2023) defendem que as práticas letradas devem integrar o trabalho alfabetizador, permitindo que o estudante atribua sentido ao que aprende. Conforme as autoras, é necessário compreender o "uso da escrita como função social" (Domingos; Casagrande,

2023, p. 102). Essa perspectiva direciona o ensino para situações significativas de comunicação, nas quais a escrita ultrapassa exercícios mecânicos de codificação e decodificação.

Sob outra perspectiva, Nascimento e Magalhães (2023) destacam que a organização da prática pedagógica depende do conhecimento das possibilidades e necessidades cognitivas do estudante com deficiência intelectual. Essa compreensão aproxima-se de Domingos e Casagrande (2023), que relacionam a escolha metodológica ao conhecimento do aluno e de seu contexto sociocultural. Assim, a definição das estratégias não deve partir exclusivamente de um método previamente estabelecido, mas da observação das respostas apresentadas pelo estudante durante as atividades de alfabetização e das condições concretas em que a aprendizagem ocorre.

Quanto aos recursos empregados, Domingos e Casagrande (2023) identificaram o uso de atividades adaptadas, propostas lúdicas e materiais concretos nas práticas das professoras pesquisadas. Ribeiro e Galvani (2020) também verificaram a utilização de jogos e livros como recursos associados à alfabetização e ao letramento, especialmente no atendimento aos alunos com deficiência intelectual. Embora ambas as pesquisas reconheçam a contribuição da ludicidade, os recursos não devem constituir finalidade em si mesmos. Sua seleção precisa estar vinculada aos objetivos de leitura e escrita e às respostas observadas durante o desenvolvimento das atividades.

Entretanto, a intervenção inclusiva não se restringe à escolha individual de materiais, pois também depende da articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) apresentam o ensino colaborativo como possibilidade de integração entre planejamento e execução das ações pedagógicas:

> Dentre as ações analisadas, o ensino colaborativo ganha destaque por seu ineditismo e por considerar os envolvidos no processo de ensino, sem discriminação, de forma a trabalharem articulados e em conjunto desde o planejamento das aulas até a elaboração conjunta de estratégias em prol da aprendizagem do aluno com TEA, deficiência e altas habilidades ou superdotação em salas comuns (Rinaldi; Ferreira; Medeiros, 2025, p. 15).

Nessa direção, Ribeiro e Galvani (2020) constataram que o compartilhamento do planejamento entre professoras da classe comum e da Educação Especial possibilitava identificar conteúdos que necessitavam de adaptação. Contudo, o estudo também indica que apenas comunicar um planejamento previamente elaborado restringe a participação do professor especializado na tomada de decisões. O trabalho colaborativo pressupõe elaboração conjunta das propostas, definição compartilhada das intervenções e acompanhamento articulado da aprendizagem, de modo que a responsabilidade pela alfabetização não seja atribuída separadamente a um único profissional.

Além do planejamento compartilhado, a avaliação processual permite ajustar as estratégias segundo os avanços e as dificuldades observados ao longo do ensino. Ribeiro e Galvani (2020) defendem que os registros produzidos sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual circulem entre professores e gestores. De acordo com as autoras, essa avaliação deve ser "compartilhada com professores e gestores" (Ribeiro; Galvani, 2020, p. 12). Desse modo,

avaliar deixa de representar apenas verificação de resultados e passa a fornecer elementos para redefinir atividades, recursos, mediações e objetivos pedagógicos.

Por sua vez, Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) apresentam um repertório composto por estudos de caso, produção de materiais pedagógicos, pesquisas de campo, sequências didáticas, leituras e recursos audiovisuais. Embora essas propostas tenham sido identificadas em cursos de Pedagogia, elas evidenciam possibilidades de diversificação metodológica aplicáveis à organização do ensino. Nascimento e Magalhães (2023) acrescentam que a prática inclusiva precisa considerar as particularidades dos alunos sem isolá-los das experiências comuns da turma. Portanto, diversificar procedimentos significa ampliar formas de acesso ao mesmo objeto de conhecimento, preservando a participação coletiva.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas para alfabetização inclusiva articulam práticas de letramento, conhecimento do estudante, recursos lúdicos, adaptações, planejamento compartilhado e acompanhamento processual. A escolha dessas ações deve decorrer dos objetivos de aprendizagem e das respostas produzidas pelos alunos durante o trabalho pedagógico. Mais do que acumular técnicas, trata-se de organizar intervenções coerentes entre si, capazes de possibilitar diferentes formas de participação nas experiências de leitura e escrita. Essa orientação preserva o caráter comum da alfabetização sem desconsiderar necessidades específicas presentes na sala de aula.

Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores para a inclusão escolar

A formação do professor alfabetizador para a inclusão escolar demanda articulação entre conhecimentos pedagógicos, alfabetização e Educação Especial. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) apont que a preparação universitária precisa relacionar esses campos para evitar que sejam tratados como conteúdos independentes. Em perspectiva complementar, Domingos e Casagrande (2023) compreendem a formação profissional como processo que ultrapassa a graduação e se desenvolve durante o exercício docente. Dessa maneira, a preparação para alfabetizar estudantes da Educação Especial envolve aprendizagem profissional contínua e vinculada às situações vivenciadas na escola.

Entretanto, a organização curricular da formação acadêmica pode limitar essa articulação quando alfabetização e inclusão aparecem separadas. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) identificam que a fragmentação entre esses conhecimentos dificulta a construção de práticas capazes de responder às demandas das salas heterogêneas. Conforme as autoras, é necessário desenvolver práticas “alfabetizadoras e inclusivas” (Rinaldi; Ferreira; Medeiros, 2025, p. 9). Nessa perspectiva, a formação universitária precisa favorecer relações entre fundamentos teóricos, conhecimentos pedagógicos e situações concretas de ensino nos anos iniciais.

Por outro lado, a graduação não consegue antecipar todas as situações encontradas ao longo da carreira docente. Domingos e Casagrande (2023) destacam que os saberes profissionais

também são construídos no cotidiano escolar, mediante experiências, dificuldades e reflexão sobre a própria prática. Essa compreensão aproxima-se de Nascimento e Magalhães (2023), que situam a escola como espaço legítimo de formação em serviço. Assim, o desenvolvimento profissional não se encerra com a certificação acadêmica, mas permanece relacionado às necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes e às mudanças ocorridas no contexto pedagógico. Essa necessidade aparece de forma clara na análise realizada por Rinaldi, Ferreira e Medeiros:

> Essa fragmentação curricular pode limitar a capacidade dos futuros professores de compreender e desenvolver práticas pedagógicas que integrem alfabetização e inclusão de forma articulada. Para superar essa lacuna, seria necessário repensar a organização curricular, promovendo abordagens interdisciplinares que conectem os saberes sobre alfabetização e inclusão (Rinaldi; Ferreira; Medeiros, 2025, p. 7-8).

A passagem evidencia que ampliar disciplinas isoladamente não garante articulação entre os conhecimentos necessários ao trabalho docente. No âmbito da formação continuada, Ribeiro e Galvani (2020) identificam uma limitação específica do PNAIC: os cursos presenciais priorizavam professores da sala comum, embora docentes da Educação Especial também participassem da alfabetização dos estudantes público-alvo dessa modalidade. Essa restrição enfraquece a construção compartilhada de conhecimentos entre profissionais que atuam com os mesmos alunos. Em contraponto à organização segmentada, as autoras defendem que a formação alcance todos os professores envolvidos no processo de alfabetização, favorecendo referenciais comuns para planejamento, acompanhamento e intervenção pedagógica.

A insuficiência das oportunidades formativas também aparece na pesquisa de Domingos e Casagrande (2023), na qual as professoras relataram necessidade de buscar conhecimentos além das ações oferecidas pela rede de ensino. Conforme as autoras, a oferta existente era "pouco perto do que realmente precisam" (Domingos; Casagrande, 2023, p. 114). O dado indica que a formação continuada precisa responder a problemas concretos encontrados nas salas de alfabetização, em vez de se limitar a encontros pontuais desvinculados das demandas relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual.

Sob outra perspectiva, Nascimento e Magalhães (2023) apresentam a formação em serviço desenvolvida por meio de grupo de estudos no próprio espaço escolar. A proposta foi organizada a partir das necessidades das professoras alfabetizadoras e teve como foco o atendimento a crianças com deficiência intelectual. Diferentemente de modelos externos e padronizados, essa experiência aproximou estudo teórico e situações profissionais vivenciadas pelas participantes. Desse modo, a escola passou a funcionar como espaço de reflexão coletiva, permitindo relacionar conhecimentos acadêmicos às decisões pedagógicas tomadas no cotidiano da alfabetização.

A discussão sobre formação continuada pode ser ampliada pela contribuição de Santana *et al.* (2026), que identificam a necessidade de preparação crítica dos professores para lidar com a incorporação da inteligência artificial no ensino. Essa exigência não se limita ao domínio

operacional de ferramentas, mas inclui a avaliação de recomendações automatizadas, a proteção das informações dos estudantes e a identificação de práticas que possam reproduzir desigualdades. No contexto da alfabetização inclusiva, o argumento complementa Nascimento e Magalhães (2023), ao indicar que a formação em serviço precisa dialogar com demandas emergentes sem abandonar o estudo das especificidades da aprendizagem. Assim, a apropriação das tecnologias deve integrar processos coletivos de reflexão e planejamento pedagógico, preservando a responsabilidade do professor sobre as decisões de ensino.

Portanto, a formação do professor alfabetizador para a inclusão requer continuidade entre universidade, redes de ensino e escola, sem atribuir a uma única etapa a responsabilidade por toda a preparação profissional. A formação acadêmica oferece fundamentos indispensáveis, enquanto a formação continuada precisa dialogar com situações encontradas no exercício docente. Nesse processo, experiências formativas vinculadas ao contexto escolar podem favorecer análise coletiva das práticas e revisão das decisões pedagógicas. Essa articulação amplia as condições para responder às necessidades educacionais presentes nas classes dos anos iniciais.

Resultados e discussões

Os estudos analisados indicam que a alfabetização de estudantes da Educação Especial ainda apresenta dificuldades relacionadas à heterogeneidade das turmas, às concepções sobre deficiência e à organização das práticas pedagógicas. Domingos e Casagrande (2023) identificaram diferentes ritmos e formas de aprendizagem, enquanto Nascimento e Magalhães (2023) observaram que interpretações centradas nas limitações podem restringir expectativas docentes. Esses resultados demonstram que o desempenho escolar não decorre apenas das condições cognitivas do estudante, mas também das oportunidades de aprendizagem organizadas pela escola.

Quanto às estratégias pedagógicas, os trabalhos apontam a necessidade de planejamento orientado pelas características dos alunos, adaptações, práticas de letramento, recursos lúdicos e acompanhamento contínuo. Domingos e Casagrande (2023) relacionaram alfabetização ao uso social da escrita, enquanto Ribeiro e Galvani (2020) identificaram contribuições de jogos, materiais didáticos e avaliação processual. Nascimento e Magalhães (2023) acrescentaram que conhecer as possibilidades do estudante favorece intervenções mais adequadas. Assim, os resultados afastam propostas uniformes e sustentam práticas definidas a partir das necessidades observadas durante o processo educativo.

Outro resultado relevante refere-se à relação entre professores da classe comum e profissionais da Educação Especial. Ribeiro e Galvani (2020) identificaram compartilhamento de planejamentos e adaptações, embora a elaboração das propostas nem sempre ocorresse conjuntamente. Em comparação, Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) apresentam o ensino colaborativo como organização que envolve os profissionais desde o planejamento até a definição das intervenções. A análise sugere que apenas trocar informações não caracteriza trabalho

colaborativo, pois a alfabetização inclusiva requer responsabilidade compartilhada pelas decisões pedagógicas e pelo acompanhamento da aprendizagem.

No campo da formação docente, verificou-se distância entre as demandas escolares e as oportunidades oferecidas aos professores. Ribeiro e Galvani (2020) demonstraram que docentes da Educação Especial não integravam o público das formações do PNAIC, enquanto Domingos e Casagrande (2023) registraram insuficiência das ações formativas disponíveis. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025) identificaram, ainda, separação curricular entre conhecimentos de alfabetização e inclusão. Em contraponto, Nascimento e Magalhães (2023) mostraram que a formação em serviço, vinculada às necessidades da escola, pode aproximar conhecimento teórico e problemas vivenciados pelos professores.

Entretanto, as conclusões devem considerar as limitações metodológicas dos estudos examinados. Domingos e Casagrande (2023) investigaram quatro professoras, Ribeiro e Galvani (2020) trabalharam com cinco docentes e Nascimento e Magalhães (2023) desenvolveram a pesquisa em uma única escola. Rinaldi, Ferreira e Medeiros (2025), por sua vez, realizaram análise documental centrada nos cursos de Pedagogia da Unesp e em políticas educacionais específicas. Portanto, os resultados descrevem contextos delimitados e não permitem generalizações para todas as redes de ensino, embora apresentem problemas recorrentes capazes de orientar novas investigações.

Diante dos achados, recomenda-se ampliar pesquisas que acompanhem, por períodos mais extensos, os efeitos das práticas alfabetizadoras, da formação continuada e do trabalho colaborativo sobre a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Estudos em diferentes redes, regiões e contextos escolares podem permitir comparações entre condições institucionais e formas de intervenção. Também se mostra pertinente investigar como mudanças nas concepções docentes repercutem no planejamento e nas expectativas de aprendizagem. Tais pesquisas podem contribuir para compreender quais condições pedagógicas favorecem participação, alfabetização e continuidade escolar nos anos iniciais.

Conclusão

O estudo permitiu compreender que a alfabetização de estudantes da Educação Especial nos anos iniciais envolve desafios relacionados à heterogeneidade das turmas, às concepções sobre deficiência e às condições pedagógicas oferecidas. A análise respondeu à questão central da pesquisa ao demonstrar que as dificuldades docentes não decorrem somente das características dos estudantes, mas também da organização do ensino, da avaliação e do suporte profissional. Dessa forma, a inclusão escolar requer condições que assegurem participação e aprendizagem durante o processo de alfabetização.

Em relação aos objetivos propostos, foi possível identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, examinar estratégias pedagógicas empregadas na alfabetização inclusiva e compreender as necessidades relacionadas à formação docente. Os resultados

evidenciaram que adaptações pedagógicas, práticas de letramento, recursos lúdicos, avaliação processual e planejamento compartilhado podem favorecer a aprendizagem. Verificou-se, ainda, que essas ações precisam estar associadas ao conhecimento das necessidades dos estudantes, evitando propostas uniformes ou intervenções baseadas somente no diagnóstico da deficiência.

Quanto à formação dos professores alfabetizadores, constatou-se que a preparação acadêmica, isoladamente, não contempla todas as demandas encontradas no cotidiano das classes inclusivas. A articulação entre alfabetização e Educação Especial mostrou-se necessária tanto na formação acadêmica quanto na formação continuada. Também se verificou que processos formativos vinculados ao espaço escolar favorecem a análise coletiva das situações vivenciadas. Nesse sentido, a preparação profissional precisa manter relação permanente com o planejamento, a avaliação e as dificuldades identificadas durante o ensino da leitura e da escrita.

Por fim, as limitações encontradas indicam a necessidade de novas pesquisas realizadas em diferentes redes de ensino, regiões e contextos escolares, com maior número de participantes e períodos mais extensos de acompanhamento. Recomenda-se investigar os efeitos do trabalho colaborativo, da formação continuada e das adaptações pedagógicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Também se mostram pertinentes estudos que acompanhem as mudanças nas concepções docentes sobre deficiência e sua relação com as expectativas de aprendizagem construídas nos anos iniciais.

Referências

DOMINGOS, Leilane Clemente; CASAGRANDE, Samira. Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias alfabetizadoras. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 1-27, 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.

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.

RIBEIRO, Thereza Makibara; GALVANI, Márcia Duarte. Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-17, 2020.

RINALDI, Renata Portela; FERREIRA, Suzanna Neves; MEDEIROS, Fábia Cristina Mortean de. Formação de professores alfabetizadores para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, p. 1-17, 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.