

COMO ALFABETIZAR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA? DESMISTIFICANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

HOW TO TEACH LITERACY TO STUDENTS WITH DISABILITIES?
DEMYSTIFYING CONCEPTS AND PRACTICES

Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues

Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
nathaliameneghine@gmail.com

Virginia Rita Pereira de Andrade Oliveira

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
cefetvirginia@gmail.com

Juliano Guerra Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora
professorjulianoguerra@gmail.com

RESUMO

A alfabetização de estudantes com deficiência é um tema controverso, frequentemente associado a perspectivas que propõem currículos, métodos e materiais exclusivos para determinados públicos, em função de características que os diferenciam do modelo considerado padrão de corpo e aprendizagem na escola e na sociedade. Em contraposição, neste trabalho, compreendemos que o ensino inicial da leitura e da escrita se concretiza em práticas diversas, que reconhecem as especificidades de todos os estudantes como potencial articulador de atividades variadas e acessíveis. Assim, buscamos problematizar alguns “mitos pedagógicos” que, por vezes, ouvimos ou identificamos nas práticas escolares, analisando estratégias e recursos que potencializam o processo de alfabetização de estudantes com deficiência no contexto da sala de aula comum.

Palavras-chave: acessibilidade; alfabetização de estudantes com deficiência; inclusão escolar.

ABSTRACT

The literacy of students with disabilities is a contentious issue, frequently associated with perspectives that propose curricula, teaching methods, and materials tailored to specific audiences based on characteristics that set them apart from the standard model of body and learning in school and society. Conversely, in this study, we understand that the early teaching of reading and writing occurs in a variety of practices that recognize the unique characteristics of all students as prospective articulators of flexible and accessible activities. Thus, we aim to debunk some “pedagogical myths” that are occasionally heard or detected in school practices, by examining tactics and resources that improve the literacy process of students with disabilities in the setting of the regular classroom.

Keywords: accessibility; literacy of students with disabilities; school inclusion.

Considerações iniciais

“Sou professor e na minha turma tem 24 estudantes matriculados e mais um com síndrome de Down”. Você já escutou uma fala como essa? Ora ou outra, nos deparamos com situações em que os docentes, ao ressaltarem a quantidade de estudantes matriculados na sua turma, subtraem a pessoa com deficiência, não a contabilizando. Nesses casos, ela se torna “o mais um”, como na frase acima, ou é destacada na turma para diferenciá-la em razão da situação de deficiência que experimenta. Em todas essas circunstâncias, o nome do estudante deixa de ser sua principal identidade, e a deficiência passa a nomeá-lo, subordinando-o a uma identidade fixa, e reduzido a uma categoria nosológica (Sartoretto; Bersch, 2025).

Esses discursos trazem subjacentes concepções, crenças e práticas pedagógicas que estão instaladas em muitas escolas brasileiras e que precisam ser contestadas e desconstruídas para que, de fato, se ofereça ensino a todos os estudantes. A pessoa não é definida pela deficiência, tampouco por outras características que visam enquadrá-la em estereótipos homogeneizadores. Concordamos com Ramos e Lanuti (2023) que, se a questão da identificação e categorização das pessoas em “com e sem” deficiência é, muitas vezes, necessária para a garantia de direitos e para promoção de políticas públicas, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, essa lógica binária pode ser suspensa para a promoção de práticas verdadeiramente inclusivas. Nesse sentido, em vez de projetarmos a deficiência na pessoa, devemos compreendê-la nas situações e nas barreiras que a impedem de participar nos diferentes espaços e contextos escolares (Mantoan; Lanuti, 2022).

Logo, pessoas com deficiência irão experimentar mais ou menos impedimentos e acessos, no encontro com os ambientes e arranjos sociais, a depender da presença de ofertas de apoios, recursos e serviços, que considerem a multiplicidade dos corpos e dos modos de ser.

Partindo desse princípio, neste artigo, fazemos um recorte e nos concentraremos no debate sobre a questão de acessibilidade nas práticas de alfabetização de pessoas com deficiência no contexto da escola comum. No Brasil e no mundo esse debate é permeado por diversas concepções e abordagens, algumas delas baseadas em “mitos pedagógicos”¹ que defendem métodos, materiais e locais exclusivos para esse público. Tais mitos frequentemente desconsideram a multiplicidade e as especificidades dos estudantes, promovendo práticas que podem reforçar a segregação e a exclusão, ao se pautarem pelos diagnósticos e classificações biomédicas. Advertimos que optamos por empregar o termo “mitos” para dar ênfase aos aspectos negativos que essa palavra traz impregnados, uma vez que são “crenças pré-científicas e/ou anti-científicas. Pré-científicas porque não foram sancionadas pelo crivo do teste empírico; anti-científicas, porque resistentes a evidências empíricas antitéticas” (Goldberg, 1975, p. 55).

Os “mitos pedagógicos” que serão analisados são concepções limitadas e limitantes que, muitas vezes, se popularizaram e se alicerçaram na escola, orientando as práticas educativas para estudantes com deficiência a partir de uma lógica centrada na categorização diagnóstica biomédica. Essas concepções se apoiam, de forma equivocada, na suposição de que descrições nosológicas poderiam orientar ações pedagógicas. “Fruto de generalizações indevidas, apressadas e insuficientes, elas são pseudo-científicas constituindo-se, por isso, em base insuficiente para tomada de decisões” (Goldberg, 1975, p. 55).

¹ Empregamos o termo “mitos pedagógicos” como sinônimo de “crenças pedagógicas” ou “credos pedagógicos”, tal como reflete Goldberg (1975).

Um exemplo recorrente desses mitos é a ideia de que todos os estudantes com deficiência devem ser alfabetizados exclusivamente por meio de métodos visuais ou auditivos, negligenciando outras modalidades sensoriais e diferentes modos de aprendizagem. Tais concepções restringem as possibilidades de ensino e aprendizagem, criando barreiras atitudinais à efetiva inclusão escolar. Outro exemplo é a proposta recorrente de que a garantia da escolarização dos estudantes com deficiência depende necessariamente de uma “adaptação curricular”. Parte-se, nesse caso, de uma antecipação prescritiva sobre o que esses estudantes seriam capazes de aprender, produzindo-se currículos específicos baseados em orientações centradas nas características “comuns” de cada deficiência, sobretudo a partir de referenciais biomédicos. Assim, elaboram-se, por exemplo, currículos “adaptados”, no sentido de reduzidos, para pessoas com deficiência intelectual, o que acaba por reforçar ações segregacionistas no contexto escolar.

Compreendemos que a perspectiva que define condutas pedagógicas com base em diagnósticos biomédicos está filiada ao modelo médico de compreensão da deficiência, que atribui às características do corpo e da mente das pessoas com deficiência os obstáculos ao seu envolvimento nas atividades escolares, individualizando as intervenções.

A iniciativa de intervenções educativas a partir de classificações médicas não é, nem de longe, uma novidade. Lima (2019) relembra que Albert Strauss, em 1947, propunha métodos de educação adequados ao diagnóstico de cada criança, com prescrições detalhadas.

O objetivo de Strauss e Lehtinen era oferecer métodos de educação adequados a suas deficiências, incluindo o ensino dos fundamentos da aritmética, da leitura e da escrita, ao lado de modificações no ambiente escolar. [...] Suas prescrições são extensas e detalhadas: classes com no máximo 12 alunos, de preferência sem materiais visuais distratores (murais, quadros), situadas no segundo andar e/ou com o quarto inferior das janelas coberto. As crianças deveriam sentar-se distantes umas das outras, e algumas poderiam ser colocadas com a carteira de frente para a parede. As recomendações chegam até mesmo aos acessórios das professoras, que devem evitar “ornamentos” como braceletes, brincos, colares e flores no cabelo. Tudo em nome da precisão quase cirúrgica das técnicas pedagógicas medicamente orientadas (Lima, 2019, p. 120).

Prescrições como essas, retomadas por Lima (2019), ainda circulam, de certa forma, no ambiente escolar, na proposição de métodos e recursos destinados à alfabetização de estudantes com deficiência. Esses estudantes acabam submetidos a práticas que desconsideram suas subjetividades, vontades e seu direito ao tempo de lazer. Não é rarovê-los nas escolas passando horas em atividades voltadas ao “treinamento” de habilidades consideradas “preditoras da alfabetização”, enquanto o restante da turma participa de outras propostas, muitas vezes de caráter lúdico ou de lazer.

Com o intuito de contribuir para a construção de uma proposta de alfabetização que conte com todas as pessoas, discutiremos, doravante, a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva, que reconheça as características de cada estudante, sem perder de vista o princípio da equidade e da necessária experiência de estudar com os outros, na perspectiva coletiva do ensino. Nesse sentido, este texto tem como objetivo problematizar alguns “mitos pedagógicos” que, por vezes, ouvimos ou identificamos nas práticas escolares, analisando estratégias pedagógicas e recursos que potencializam o processo de alfabetização de estudantes com deficiência no contexto da sala de aula comum.

Para tanto, o artigo está organizado em dois tópicos principais. No primeiro, apresentamos brevemente as possíveis conexões entre os campos da alfabetização e da Educação Especial, discorrendo sobre o papel do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na sequência, fazemos análise crítica de mitos que rondam a escola e que são barreiras para concepções e práticas inclusivas no contexto da alfabetização.

Interfaces entre alfabetização e Educação Especial: do que estamos falando?

A alfabetização é um direito fundamental e um processo essencial para o desenvolvimento pleno das pessoas, independentemente de suas condições ou características, sendo também indispensável para garantir a cidadania e a participação social. Portanto, presume-se que esse direito não pode ser negligenciado àquelas pessoas que vivenciam alguma situação de deficiência.

Contudo, os dados estatísticos mais recentes demonstram que essa não é a realidade no nosso país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico de 2022, “entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade com deficiência, 2,9 milhões eram analfabetas. Isso corresponde a uma taxa de analfabetismo de 21,3%, ou quatro vezes a taxa de analfabetismo das pessoas sem deficiência (5,2%)” (Bello, 23 mai. 2025). Por outro lado, apesar do aumento significativo nas matrículas de pessoas com deficiência na escola brasileira, especialmente nos últimos 20 anos, o cruzamento desses dados permite compreender que a escola não tem conseguido avançar efetivamente na alfabetização desse público. E por que isso tem ocorrido?

Muitas reflexões poderiam ser arroladas para responder a esse questionamento, mas gostaríamos de lançar luzes sobre alguns aspectos tomando como referência a experiência e os resultados obtidos no âmbito da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC)², desenvolvida no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita Magda Soares (Ceale), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa pesquisa mapeia e analisa a produção acadêmica brasileira sobre a alfabetização de crianças, caracterizando-se como um estudo do tipo “estado do conhecimento”. Entre os objetivos da ABEC, destaca-se a categorização dos temas privilegiados nas pesquisas. Importante destacar que essa investigação já produziu dois relatórios, abrangendo o levantamento de teses e dissertações produzidas no período de 1961 a 1989 (Soares, 1989; Soares; Maciel, 2000). Atualmente, um terceiro relatório está em elaboração, analisando a produção acadêmica de 1990 a 2020, sendo que um de seus eixos temáticos é “Inclusão escolar”, no qual são discutidas as questões relacionadas à alfabetização de crianças que são público da Educação Especial. Essa abordagem sistemática e a criação de categorias de análise consolidam a ABEC como um acervo fundamental e uma referência para o campo da alfabetização no Brasil.

Em uma análise preliminar sobre as pesquisas cadastradas na ABEC, especialmente no tema “Inclusão escolar”, observamos uma “presença-ausente” dos estudos sobre a alfabetização de pessoas com deficiência. Embora haja, cada vez mais, pesquisas sobre o tema, observa-se uma predominância de investigações voltadas à testagem de métodos e produtos que prometem ser eficazes no ensino da leitura e da escrita a um público específico. Nessa perspectiva, tende-se a classificar os sujeitos a partir de padrões e homogeneizações, concentrando o debate na busca por soluções para superar o fracasso na alfabetização de estudantes com deficiência. Além disso, ainda que muitos trabalhos se filiem a uma perspectiva inclusiva, o ensino destinado a esse público, quando ocorre, frequentemente se dá de forma individualizada e fora da sala de aula, ou até mesmo dentro das salas de aula, por meio de atividades adaptadas ou descontextualizadas, distanciando-se da realidade concreta do cotidiano escolar.

² A pesquisa ABEC tem caráter permanente e interinstitucional. Foi criada em 1986 pela professora Magda Soares, sendo atualmente coordenada pela professora Francisca Maciel.

Assim, mesmo diante de uma presença de produção acadêmica sobre o tema, percebe-se um ausente diálogo efetivo baseado na ideia de que as práticas alfabetizadoras precisam se consolidar a partir de um planejamento acessível a todos os estudantes. Essa concepção implica a necessidade de “pedagogias” que respeitem as especificidades dos alfabetizandos, promovendo uma “alfabetização com método” (Soares, 2016), que valorize a inerente diferença e multiplicidade da condição humana e, por consequência, a necessária diversificação das estratégias pedagógicas em sala de aula, diante de um currículo comum.

Outro ponto a considerar é que a alfabetização é uma questão política, não se tratando apenas de uma perspectiva pedagógica. Para além da ideia de que ensinar a ler e escrever depende, exclusivamente, das escolhas metodológicas do professor alfabetizador e da prática da escola, observa-se que as pesquisas tendem a apontar e denunciar tanto a falta de investimento do poder público quanto de uma política de alfabetização que considere as realidades e diversidades territoriais. Ademais, nota-se o apagamento do debate sobre a acessibilidade e de uma abordagem inclusiva na alfabetização, tanto na formação inicial quanto na continuada dos pedagogos, profissionais, a princípio, habilitados para atuar em turmas de alfabetização.

É importante explicitar que, numa abordagem inclusiva, a alfabetização não deve ser apenas uma adaptação de práticas convencionais para ensinar a ler e escrever, mas sim uma reinvenção dessas práticas à luz dos princípios da inclusão e acessibilidade. A acessibilidade significa não apenas eliminar barreiras físicas e atitudinais, mas também garantir atividades e recursos que atendam às características e contextos dos estudantes. Isso inclui o uso de Tecnologia Assistiva, recursos sonoros, visuais e táteis, bem como estratégias diversificadas de ensino que favoreçam a participação ativa de todos, aspecto que será aprofundado ao longo do artigo. A Educação Especial na perspectiva inclusiva ao provocar na escola uma problematização sobre o ensino e sobre a ausência da diversificação das estratégias pedagógicas, nesse sentido, configura-se como uma modalidade educacional que pode colaborar na promoção, cada vez mais ampla, de práticas alfabetizadoras acessíveis para todos os estudantes.

Compreendemos que a Educação Especial no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), as políticas públicas têm se voltado a promover um sistema educacional inclusivo que assegure acessibilidade em todos os níveis de ensino, garantindo acesso, participação, aprendizagem e permanência na escola comum. Nesse marco educacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi definido como um serviço robusto complementar e/ou suplementar à escolarização, destinado a estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Por isso, deve ser considerado um componente essencial de uma educação verdadeiramente inclusiva, que assegure a todos esses estudantes o direito de aprender e se desenvolver em suas singularidades.

O AEE é um serviço de acessibilidade cujo maior efeito deve se refletir na sala de aula comum, ampliando a participação e a aprendizagem desses alunos. Para isso, o professor de AEE dedica-se a identificar as barreiras presentes no espaço escolar que causam impedimento ou fazem obstáculo ao acesso, permanência, participação e à aprendizagem desses estudantes (Mantoan; Lanuti, 2022). Essas barreiras, conforme a Lei Brasileira de Inclusão especifica, são assim definidas:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, art. 3º).

Identificadas as barreiras, o professor de AEE realiza um Estudo de Caso e seu consequente Plano de AEE.

O Estudo de Caso constitui um processo de investigação criterioso e detalhado que visa identificar situações e aspectos que estejam impedindo a participação do estudante público da educação especial na sala de aula comum. Além de esclarecer a respeito dessas barreiras, o Estudo de Caso permite ao professor do AEE conhecer o estudante identificando a sua atuação/interação na sala de aula, nos demais ambientes da escola e na família. O Estudo de Caso é realizado por meio de quatro etapas principais que são: identificação inicial das demandas e barreiras, análise das barreiras e do contexto escolar, identificação das potencialidades e demandas para apoio, definição de estratégias e recursos para eliminação de barreiras. Os resultados dessas etapas subsidiarão a elaboração do Plano de AEE (Pavão, Rodrigues; Figueiredo, no prelo).

O Plano de AEE precisa contemplar uma diversidade de práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e apoios, de modo a potencializar um ensino inclusivo. Assim, busca-se não apenas favorecer a alfabetização do estudante, mas também ampliar sua participação na escola e, por consequência, garantir seu acesso ao ensino dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Na literatura da área, entre as estratégias que podem ser previstas no Plano de AEE e que contribuem nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula comum, destacam-se: a) a utilização de recursos didáticos que incorporam diferentes estímulos sensoriais (visuais, auditivos, táticos); b) o investimento nos vínculos professor-estudante e estudante-estudante; c) a promoção de reflexões sobre estratégias pedagógicas diversificadas que se atentem para o fato de que a aprendizagem é um processo singular; d) o investimento na formação continuada dos educadores, possibilitando concepções e práticas inclusivas; e) o uso de Tecnologia Assistiva de acordo com as características de cada estudante, dentre outras. “Em última análise, o Plano de AEE é um plano de intervenção para a acessibilidade, elaborado de modo personalizado: um para cada estudante” (Pavão, Rodrigues; Figueiredo, no prelo).

A partir de nossa experiência na Educação Especial, especialmente em Estudos de Caso no contexto do Atendimento Educacional Especializado, observamos que as barreiras presentes na escola e que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes revelam a persistência de “mitos pedagógicos” que influenciam negativamente concepções e práticas de alfabetização de estudantes com deficiência. A seguir, nos propomos a analisar criticamente alguns desses mitos, que vêm intitulados por meio de falas ouvidas no cotidiano escolar. Tal como Araújo e Peréz (2006, p. 463), concordamos que, nesse contexto, “tais falas nos instigam a pensar sobre “verdades banalizadas” que se criam, se repetem e se renovam na prática escolar, e que nos desafiam a pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituam”.

Análise crítica dos “mitos pedagógicos”³

“Alguns estudantes com deficiência não vão ser alfabetizados, eles estão na escola apenas para socializar” ou “estudantes com deficiência estão na escola apenas para aprender a conviver com autonomia na sociedade”

O mito de que alguns estudantes estão na escola só para socializar é uma concepção equívocada que contribui para perpetuar a exclusão de pessoas com deficiência do espaço escolar e menosprezar a importância da alfabetização e de conteúdos curriculares para esse público. Tal visão desconsidera o potencial de aprendizado de cada indivíduo e subestima o papel transformador da escola inclusiva.

O modelo social da deficiência, conforme descrito por Diniz (2007), esclarece sobre o reconhecimento dos impedimentos que são produzidos pelos arranjos sociais: “para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (Diniz, 2007, p. 24). Ou seja, a ausência de apoios, recursos e estratégias de acessibilidade produzem barreiras que causam dificuldade ou impedem a participação das pessoas com deficiência.

No ambiente escolar, essas barreiras incluem currículos inflexíveis, práticas pedagógicas descontextualizadas e falta de recursos de Tecnologia Assistiva na sala de aula comum. A partir do modelo social podemos reconhecer que os impedimentos estão nas práticas excludentes da escola e não nas características individuais dos estudantes. Dessa maneira, a deficiência é uma construção social, produzida pela interação entre características individuais e barreiras externas (Diniz, 2007; Mantoan; Lanuti, 2022).

A filosofia da diferença, desenvolvida por Gilles Deleuze e aplicada à educação, por exemplo, nos escritos de Mantoan e Lanuti, dentre outros, reforça a ideia de que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma potência criativa. Os autores refletem que a diferença não pode ser compreendida como um desvio, de modo que essa perspectiva questiona os padrões normativos e valoriza as múltiplas formas de aprender e participar. No contexto escolar, essa abordagem rompe com a ideia de que a aprendizagem é homogênea e linear. Em vez disso, reconhece que cada estudante contribui de forma única para o ambiente educativo.

A ideia de que “todo sujeito aprende” constitui o fundamento inicial para refutar o mito de que alguns estudantes não são capazes de aprender. Essa perspectiva está alinhada com o entendimento de que o aprendizado ocorre de formas variadas, dependendo das condições e mediações pedagógicas oferecidas. Admitir que cada estudante possui um potencial único é a força motriz para uma alfabetização para todas as pessoas.

Nesse sentido, a abordagem proposta por Soares (2016, 2020), ao enfatizar a alfabetização como um processo dinâmico e multifacetado, oferece uma alternativa para a superação desse mito. Ao reconhecer a pluralidade de modos de aprender, evidencia-se a necessidade de que o alfabetizador desenvolva uma didática inclusiva, capaz de valorizar a diferença e promover a equidade no acesso ao conhecimento.

³ Organizamos essa seção inspirados no texto de Goldberg (1975, p. 56) que analisa “mitos e anti-mitos pedagógicos”, a partir de frases consideradas “slogans” que vinham “sendo repetidos e enfatizados pelas agências formadoras de professores”. O texto da autora, evidentemente, reflete o período histórico em que foi escrito, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1971, e de terminologias que na época eram usuais. Feitas essas ressalvas, aqui, incluímos afirmativas que circulam pelas escolas, e que frequentemente ouvimos e combatemos.

Entre os mitos que intitulam essa subseção está explícita a ideia de que o estudante com deficiência não aprende, mas apenas se socializa na escola. É válido lembrar que a socialização desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, sendo um processo fundamental para todos os estudantes. De acordo com Vigotski (2021), o aprendizado ocorre em um contexto de interação social, em que o indivíduo constrói conhecimento ao se envolver em atividades mediadas pelo outro. Para ele, a aprendizagem não é um processo isolado, mas algo que emerge das relações sociais. Logo, a socialização não deve ser vista como uma dimensão exclusiva da escola, mas como uma prática necessária para a formação integral de todos os estudantes.

A socialização entre as pessoas no espaço escolar pode potencializar a promoção de uma cultura inclusiva, pois permite que as barreiras atitudinais e comunicativas sejam rompidas, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo. Assim, embora a socialização não deva ser confundida com o único objetivo da educação, ela é fundamental para criar um espaço de convivência e aprendizado mútuo. Nesse sentido, socialização não se separa de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, conforme Mantoan e Lanuti (2022) explicitam, a escola inclusiva se consolida como um espaço que não apenas acolhe a diferença, mas transforma as relações sociais entre pessoas em possibilidades de desenvolvimento para todos, de modo que a inclusão é seu princípio constituidor.

Essa escola quebra paradigmas preconcebidos, amplamente disseminados e demanda transformações profundas no cenário pedagógico e nas práticas educacionais. Mantoan (2003) esclarece que, muitas vezes, ao lidarmos com as mudanças provocadas pela inclusão, reduzimos seu significado à mera integração de pessoas com deficiência, negligenciando outros estudantes igualmente excluídos pelo sistema de ensino. Tal compreensão equivocada restringe o alcance da inclusão, ao limitá-la àqueles que não conseguem acompanhar o ritmo determinado pela escola e ao ignorar a diversidade das formas de aprender. A verdadeira inovação, como destaca a autora ao longo de toda a sua obra, consiste em reinventar o papel da escola como um lugar que comporta todas as formas de aprendizagem.

Desconstruir o mito de que estudantes com deficiência estão na escola apenas para socializar requer uma mudança paradigmática, reposicionando o valor da socialização no processo de aprendizagem. Trata-se de reconhecê-la não como um fim em si mesma, sem subvalorizar os conteúdos acadêmicos na trajetória escolar dos estudantes com deficiência. A socialização deve ser entendida como um vetor que potencializa processos de ensino e aprendizagem mais abertos, livres e contrahegemônicos, reiterando a importância de que todas as pessoas tenham acesso ao currículo escolar e sejam alfabetizadas.

“Para garantia da alfabetização dos estudantes com deficiência, o ensino deve ser individualizado” ou “estudantes com deficiência precisam de currículo diferenciado dos demais estudantes”

Na perspectiva da educação inclusiva na alfabetização não faz sentido individualizar o ensino, ao mesmo tempo que é imprescindível considerar as singularidades na aprendizagem da leitura e da escrita. Isto significa que o professor alfabetizador pode ofertar o currículo comum a todos, por meio de estratégias diversificadas de ensino e de recursos de acessibilidade.

Essas estratégias precisam ser amplas, de modo que não se trata de o professor planejar, em uma turma com 30 estudantes, por exemplo, a mesma quantidade de atividades “diferenciadas” de alfabetização, mas de pensar na construção de uma didática que beneficie a todos ao propor recursos e estratégias que possibilitem a participação de cada um. Nessa perspectiva, o professor não controla a aprendizagem do estudante, mas torna o currículo acessível, ao diversificar suas práticas e considerar o que é singular em cada aluno.

Rancière (2022) nos adverte que a hierarquia de inteligência divide determinadas inteligências em maiores ou menores, levando a um embrutecimento da relação pedagógica: “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2022, p. 31). Ao contrário disso, de acordo com o autor, quando se parte do princípio da igualdade de inteligência, sem hierarquização dos estudantes, sem presumir que alguns são mais e outros menos competentes, entra em cena o caráter emancipatório da educação.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem (Rancière, 2022, p. 37).

A valorização da inteligência do estudante com deficiência sustenta-se na apostila do professor em sua capacidade de aprender. “Mitos pedagógicos” de base capacitista presumem que esse estudante não será capaz de acessar o currículo comum ou, até mesmo, de participar dos processos de alfabetização e letramento. Por isso, há uma insistência no ensino individualizado ou na elaboração de currículos específicos para esses estudantes, condicionando aquilo que serão ou não capazes de aprender. Essas crenças funcionam como barreiras à aprendizagem.

É válido repetir que a deficiência não é uma barreira à aprendizagem. Portanto, não são as características dos estudantes que devem ser eliminadas ou modificadas numa turma de alfabetização, mas sim as barreiras de ordem física, comunicativa, social e atitudinal no espaço da sala de aula. Plano de ensino individualizado para estudantes com deficiência, além de representar uma crença capacitista da hierarquia de inteligências, segue a lógica de um percurso de escola segregacionista, desconsiderando a dimensão relacional da aprendizagem, o fazer e aprender com o outro.

Em contrapartida, a escola é um lugar privilegiado de convivência, do coletivo, do comum, com a singularidade de cada um. Nesse ponto, a importação de modelos estrangeiros de individualização do ensino não condiz com a legislação brasileira sobre educação inclusiva. No sistema brasileiro, temos a previsão de serviços da Educação Especial na escola comum para oferecer Atendimento Educacional Especializado e Profissional de Apoio (que não deve ocupar função de ensinar), de acordo com as especificidades dos estudantes. Tais serviços têm como objetivo garantir ampla acessibilidade e cuidado, de modo que não seja a própria escola, com suas organizações didáticas e crenças pedagógicas, a criar impedimentos à aprendizagem e alfabetização dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, ao invés de propor plano individualizados de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) preconiza, como já discutimos, o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que prevê os recursos e estratégias a partir da singularidade do estudante, e não reduz seu acesso ao currículo comum. Ao contrário, ele colabora com a acessibilidade ao currículo comum ao introduzir recursos de Tecnologia Assistiva e sugerir estratégias diversificadas de ensino.

A presença do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas e, a partir disso, a elaboração do Plano de AEE, refuta qualquer eventual argumento de negligência das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, quando não adotamos a perspectiva de individualização do ensino e redução/restrição do acesso ao currículo comum.

Com a adoção de recursos de Tecnologia Assistiva e de estratégias diversificadas de ensino no processo de alfabetização, a principal barreira que permanece como obstáculo à aprendizagem da

leitura e da escrita, reiteramos, são aquelas criadas por crenças capacitistas que presumem a incompetência do estudante em função de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

Mas, sobretudo, para que quaisquer recursos, estratégias ou apoios sejam implementados e, a partir disso, cumpram sua função, é necessário que os professores tenham a compreensão do modelo social sobre a deficiência, que não presumam incompetência nos estudantes, e, assim, ofereçam o ensino também para eles.

“A partir do laudo médico definimos quais as estratégias de alfabetização” ou “estratégias e recursos didáticos devem ser definidos a partir dos diagnósticos biomédicos”

Considerando a adoção da concepção social de compreensão da deficiência na legislação brasileira e, portanto, a obrigação de filiação das políticas públicas a essa concepção, entendemos que a deficiência não é sinônimo de lesão ou de incapacidade (Diniz, 2003, 2007). Ao ser interpretada como uma das características de uma pessoa, ela não é e nem pode abarcar a totalidade da complexidade e multiplicidade do humano. Ou seja, nenhuma característica ou condição, nenhuma classificação, pode dar conta de expressar ou definir a totalidade de uma pessoa.

Portanto, diagnósticos biomédicos são limitados e não representam verdades absolutas, tampouco servem para orientar o trabalho pedagógico, já que podem apenas descrever categorias e características nosológicas, sem poder alcançar os arranjos singulares de cada um. Diagnósticos lidam com a homogeneização e não com a “diferença em si”.

A “diferença em si” é um conceito do filósofo francês Gilles Deleuze, basilar para a sustentação da perspectiva inclusiva na Educação. Esse conceito circunscreve a diferença como inerente à condição humana e diz respeito ao que chamamos de singularidade, aquilo que nos faz únicos e irrepetíveis, de modo fluido, escapando de identidades fixas e recusando classificações limitantes. A “diferença em si” não se resume a atributos externos que podem ser medidos ou comparados. Como reiteram Mantoan e Lanuti (2022, p. 30), “a diferença não está relacionada ao resultado de comparação entre duas ou mais pessoas, pois tem a ver com a diferenciação de cada indivíduo em relação a si próprio”.

A partir desse entendimento, torna-se fundamental não homogeneizar os estudantes em categorias diagnósticas, como se os estudantes com os mesmos diagnósticos tivessem as mesmas características ou especificidades. Logo, não podemos consentir que sejam as classificações biomédicas a definir as especificidades e necessidade de apoio dos estudantes na alfabetização. Na perspectiva inclusiva, o estudante não é o seu diagnóstico.

Sendo assim, sabemos que estudantes com o mesmo diagnóstico seguem sendo pessoas distintas, únicas, com necessidades e características singulares. Portanto, não faz sentido que sejam os diagnósticos biomédicos a definir suas necessidades de recursos e/ou apoios em sala de aula, na alfabetização. Vejamos exemplos práticos: nem todo estudante com autismo precisa fazer uso de abafador em sala de aula, nem toda pessoa com surdez faz uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem todo estudante com baixa visão fará uso de pauta ampliada.

Isto quer dizer que estudantes em fase de alfabetização, ainda que com o mesmo diagnóstico biomédico, são pessoas diferentes e terão demandas de apoio ou recursos diferentes para aprendrem a ler e escrever. Do mesmo modo, nenhum recurso de Tecnologia Assistiva, nenhuma adaptação razoável nem estratégia didática diversificada estão presos a uma categoria diagnóstica, definindo caminhos comuns para aprendizagem do sistema de escrita alfabetica. De um modo ainda mais claro, não existem recursos ou estratégias exclusivos para um diagnóstico, o que existem são alfabetizandos com especificidades e que podem ou não precisar de recursos e apoios específicos.

Como temos advogado ao longo de todo o trabalho, o que deve guiar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização numa perspectiva inclusiva é o modelo social de deficiência, que nos adverte que as barreiras e impedimentos advêm dos arranjos sociais, portanto consideramos a singularidade do estudante no encontro com os espaços e suas relações para avaliar quais recursos, apoios e estratégias serão mais adequados para oferecer-lhe acessibilidade.

“Estudantes que não se comunicam oralmente não serão alfabetizados” ou “estudantes que não fazem registros manuscritos não serão alfabetizados”

A escola, como instituição que se consolidou ao longo dos últimos séculos, está marcada por uma estrutura linear e hierárquica, com uma organização racional de espaços, práticas e atividades. Essa lógica reflete a racionalidade social predominante desde o século XVIII, conforme analisa Foucault (1987). Ainda hoje, é possível observar essa herança na forma como as instituições educacionais organizam os processos de ensino e aprendizagem, priorizando padrões homogêneos e uniformes. No entanto, em tempos contemporâneos, surgem iniciativas inovadoras e experiências alternativas que buscam romper com essa tradição, promovendo a ressignificação dos espaços, das relações e das práticas pedagógicas. Esse movimento abre caminho para que, em vez de uniformidade, uma singularidade dos indivíduos seja, se não ainda valorizada, ao menos reconhecida.

Apesar dessas mudanças, o imaginário docente ainda está profundamente influenciado por essa lógica histórica de homogeneização, considerando que o “aluno ideal” é aquele que melhor se adapta à estrutura e à rotina escolar tradicional. Essa perspectiva reflete a herança de um sistema que organiza o espaço pedagógico a partir de um modelo que privilegia a conformidade às normas instituídas. Essa visão, no entanto, precisa ser desafiada/rompida para que as práticas educacionais possam abraçar a “diferença em si” e promover uma educação inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

A estrutura tradicional da escola, conforme apontada por Foucault (1987), tende a privilegiar formas de ensino padronizadas que favorecem apenas os estudantes que se adaptam ao modelo dominante, reforçando uma visão limitada sobre o processo de aprendizagem. Nesse contexto, os mitos de que estudantes que não se comunicam oralmente ou não produzem registros manuscritos seriam incapazes de se alfabetizar constituem-se como uma consequência direta dessa lógica uniformizadora. Ao negligenciar as diversas manifestações da linguagem, a escola perpetua práticas exclucentes, ignorando que a alfabetização não depende exclusivamente de a pessoa ter fala ou domínio motor, mas da apropriação que ela faz do sistema de escrita alfabetica. Assim, a superação desses mitos exige não apenas a flexibilização das práticas escolares, como também o reconhecimento das múltiplas formas de ler, escrever e se comunicar, todas igualmente válidas no processo educativo.

A alfabetização, conforme Soares (2020), é um processo complexo que abrange não apenas a aquisição do sistema alfabetico, mas também a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Reconhecer a alfabetização como prática social amplia as possibilidades de ensino, especialmente no contexto da Educação Especial, ao validar, ampliar e considerar as múltiplas formas de comunicação e as diversas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para contemplar as especificidades de cada estudante.

No caso de estudantes que são ouvintes e não oralizam, comumente presume-se que eles não lerão. Já para as pessoas surdas que estão em processo de alfabetização, “generaliza-se a ideia do senso comum de que, para ler, é necessário ouvir e assim [...] a alfabetização passou a ter como objetivo fazer o surdo falar e ouvir para que pudesse ser alfabetizado” (Silva, 2015, p. 61).

Na contramão desses mitos, compreendemos que ler não se resume à capacidade de pronunciar palavras em voz alta, mas consiste em um “processo mediante o qual se comprehende a linguagem escrita” (Solé, 1998, p. 23). É importante destacar, contudo, que a realização da leitura requer o desenvolvimento de habilidades que envolvem a associação dos grafemas “aos fonemas que eles representam, para chegar à palavra” (Soares, 2020, p. 193). No caso de uma pessoa que utiliza a Libras, por exemplo, a leitura da palavra escrita ocorre de forma “espaço-visual”⁴, pela transformação dessa palavra em sinais convencionalizados que a representam, isto é, por meio da sinalização.

Ler em voz alta, numa dimensão “oral-auditiva”, é uma forma de efetivar a leitura, mas não a única, assim como existem a leitura silenciosa ou até mesmo sinalizada, esta última realizada por pessoas que utilizam a Libras. No caso de alfabetizandos que escutam e se expressam por outras formas que não a fala, entram em cena recursos de Tecnologia Assistiva, como a comunicação aumentativa e alternativa, além de práticas pedagógicas diversificadas, que podem ser utilizadas para favorecer a aprendizagem inicial da leitura.

Para tanto, identificar as barreiras de comunicação enfrentadas pelo estudante no encontro com uma escola que só oferece o modo mais comum para comunicar-se é primordial, sendo um trabalho articulado, envolvendo tanto o professor do AEE, o professor da sala de aula comum, a família e o próprio estudante. Juntos, eles analisam os desafios que dificultam ou limitam a participação e comunicação do estudante nas atividades escolares e nos processos de aprendizagem por meio do Estudo de Caso.

Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva assume um papel central ao oferecer recursos e estratégias que possibilitam o acesso ao conhecimento acadêmico, além de promover a autonomia desses estudantes. Como apontam Sartoretto e Bersch (2020, p. 150), a Tecnologia Assistiva é parte integrante do Atendimento Educacional Especializado, uma peça fundamental para viabilizar condições de acessibilidade nas escolas.

Nos casos em que o estudante não fala ou escreve do modo mais comum, o professor do AEE pode implementar a comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Para implementação da CAA, são criados recursos personalizados, como cartões e/ou pranchas de comunicação, pranchas com alfabeto ou sílabas, ou utilizados vocalizadores e **softwares** em computadores ou dispositivos móveis. Todos esses recursos precisam refletir as características individuais de cada pessoa usuária (Bersch, 2017).

Assim, por exemplo, o professor pode emprestar a sua voz ao estudante, ou este pode utilizar um vocalizador, de modo que, ao apontar um cartão ou símbolo empregado na comunicação aumentativa e alternativa, observa a palavra, letra ou sílaba, e o professor, ou o próprio dispositivo, realiza a leitura do que está escrito. Na sala de aula, o estudante que faz uso da CAA participará de todas as propostas e, por meio das práticas desenvolvidas pelo docente, aprenderá a reconhecer o valor sonoro de determinados grafemas, empregando esse conhecimento na realização da leitura.

As imagens a seguir ilustram o uso de um sistema de CAA empregado na mediação das atividades pedagógicas para que o estudante com necessidades complexas de comunicação possa se comunicar com os professores e seus pares. Comunicação não pode ser uma relação de poder na qual apenas uma das partes (professor) se expressa e apenas presume o que a outra parte (estudante) quer ou pensa. O estudante tem o direito de ter formas alternativas de comunicação a sua disposição na escola para que possa narrar, perguntar, elaborar conceitos, fazer pedidos e escolhas.

⁴ As expressões “espaço-visual” para caracterização da Libras e “oral-auditiva” para as outras línguas, como a portuguesa, foram usadas tomando como referência o trabalho de Ramos (2018).

Figura 1. Implementação de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)



Fonte: Acervo pessoal da professora Meneghine dos Santos Rodrigues.

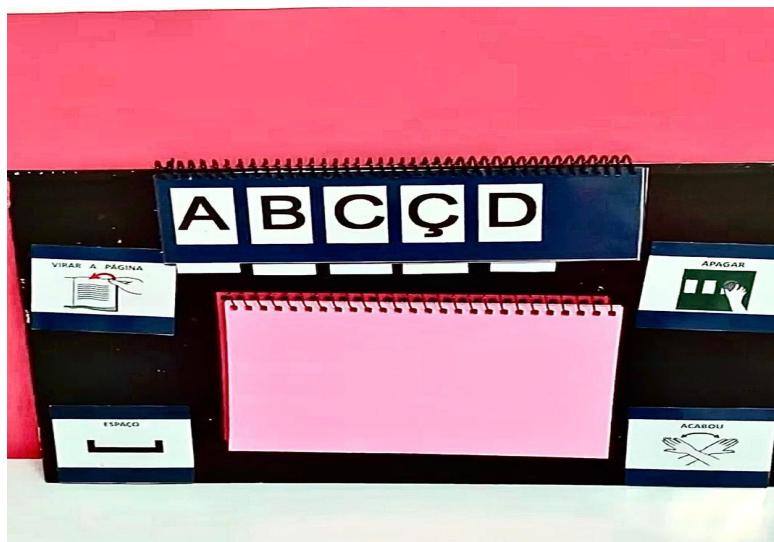
Descrição das imagens: São apresentadas duas fotografias paralelas. Na primeira imagem, há uma criança utilizando uma prancha de comunicação com imagens e letras dispostas abaixo, de modo que ela precisa identificar a letra inicial das palavras “rato”, “sapo”, entre outras. Na segunda imagem, uma criança também utiliza uma prancha de comunicação, apontando para um cartão que mostra crianças com os braços levantados e, abaixo, a frase “que divertido”. Na prancha, aparecem ainda outros cartões com imagens que representam opiniões, como “que feio”, “sem graça”, “que bobo” etc. Fim da descrição.

É importante dizer que o professor do AEE entra como parceiro desse processo para ensinar o estudante a utilizar plenamente os recursos da CAA, modelando o melhor sistema de CAA para cada usuário na sala de recursos multifuncionais, mas é o professor da sala de aula comum que irá alfabetizá-lo, auxiliando-o na apropriação do sistema de escrita alfabética e, consequentemente, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A sala de recursos multifuncionais, que o estudante com deficiência frequenta no contraturno da aula, desempenha um papel crucial nesse processo, entendida como espaço para que ele aprenda a utilizar ferramentas de Tecnologia Assistiva, sempre com vistas ao fortalecimento de sua autonomia na sala de aula e na vida cotidiana.

Na questão da escrita manual, caso o estudante não consiga realizá-la, por não ter um domínio motor para segurar um instrumento de escrita (lápis, caneta etc.) ou até mesmo não ter os braços ou a mão, ele poderá empregar dispositivos diferentes, com **softwares** com reconhecimento de voz, que transformam o que falou em escrita, utilizar teclados adaptados ou até mesmo contar com o apoio de uma outra pessoa para auxiliar no registro, que será o escriba. Parafraseando Soares (2020), diríamos que escrever, numa dimensão mais ampla, envolve identificar os sons ou sinais de uma língua (no caso da Libras), e representá-los com grafemas. Nessa perspectiva, o mito de que a alfabetização só acontece se o estudante escrever à mão ignora as diferenças humanas e limita a inclusão. Cada estudante pode acessar e produzir escrita de diversas formas, como o uso de braille, a escrita digital ou até por meio dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa. A singularidade de cada estudante deve ser respeitada e considerada, e o ensino deve ser adequado para que todos possam escrever de forma significativa e com autonomia.

Para exemplificar, a seguir apresentamos o recurso do “lápis alternativo”, apresentado pela pesquisadora Mariana Rosa em sua publicação na rede social Instagram⁵.

Figura 2. Recurso “Lápis alternativo”



Fonte: Instagram @marianarosa, postagem em 24 out. 2021.

Descrição da imagem: A imagem mostra um suporte feito de papel escuro, com vários compartimentos. O compartimento superior exibe letras do alfabeto em papel branco sobre um fundo azul escuro. Abaixo, encontra-se um caderno rosa com espiral no centro. Nos compartimentos laterais, há imagens e símbolos: à direita do caderno, aparecem os comandos “virar a página” e “espaço”; à esquerda, aparecem “apagar” e “acabou”. Fim da descrição.

Mariana Rosa assim descreve esse recurso:

Esse é o lápis alternativo. Ele tem esse nome porque é usado por pessoas que têm dificuldades em segurar um lápis tradicional ou um teclado, ou seja, pessoas com limitações motoras. Com esse recurso, é possível fazer a varredura visual ou auditiva do alfabeto com a ajuda de um parceiro, para que o aluno possa escolher a letra que deseja. A varredura é feita de modo a selecionar primeiro a fileira e, depois, a letra desejada para escrita. Ali do lado ficaram alguns comandos de apoio: o aluno escolhe a letra usando qualquer movimento combinado, e o parceiro escreve a letra escolhida no papel. Ninguém tem que provar a habilidade para usar o lápis alternativo; a principal condição para o sucesso no uso da ferramenta é presumir competência do aluno com deficiência (Rosa, 24 out. 2021).

Esse exemplo demonstra que romper os mitos de que “estudantes que não se comunicam oralmente não serão alfabetizados” ou “estudantes que não fazem registros manuscritos não serão alfabetizados” envolve uma visão mais ampla e inclusiva da alfabetização, que reconhece a diversidade de formas de aprendizagem e o papel da Tecnologia Assistiva e de estratégias diversificadas no ensino. Ao “presumir competência” de todos os estudantes, valorizar sua singularidade, diversificar as estratégias de ensino, criar parcerias com o AEE e romper barreiras do meio, os educadores podem proporcionar uma alfabetização inclusiva e verdadeiramente acessível, que respeita e valoriza as diferentes formas de aprender de cada estudante. Nessa lógica, o que precisa sempre ser considerado é que “não se trata de mudar a pessoa, mas sim de intervir para mudar o contexto” (Sartoretto; Bersch, 2025, p. 285).

⁵ Mariana Rosa é membro do Conselho Nacional de Educação. Link para a postagem com o vídeo que detalha o recurso “lápis alternativo”: <https://www.instagram.com/reel/CVb9cLyLzTt/?igsh=dWswc2dtNnd5MmNv>. Acesso em: 12 dez. 2024

Pensando em novos caminhos para uma alfabetização para todas as pessoas: à guisa de conclusão

Não é raro ouvirmos a associação que é feita entre a garantia da alfabetização e um ensino rígido e tradicional. Nessa defesa, a diferença humana é apagada em prol de práticas que homogeneízam os estudantes em exercícios e métodos que dão ênfase à repetição, ao treino, ao “disciplinamento do corpo e da mente” (Araújo; Pérez, 2006). Pretende-se, com isso, alcançar um maior número de pessoas alfabetizadas, mas não todas, sob a convicção de que alguns não aprenderão ou estarão na escola apenas para socializar.

Entre aqueles que acabam ficando à margem ou totalmente excluídos dos processos educativos de alfabetização estão os estudantes com deficiência, que vão ocupando estatísticas da população que não sabe ler e escrever. Nesse sentido, na escola, a busca por laudos do campo da saúde que justifiquem o fato de alguns estudantes não se alfabetizarem tornou-se uma prática, infelizmente, recorrente. Famílias são pressionadas para procurar especialistas, na tentativa de obter diagnósticos de saúde que garantam que o aluno acesse recursos e atendimento especializados.

No entanto, o encontro da escola com laudos e diagnósticos biomédicos não tem garantido mais inclusão, ao contrário, associados ao modelo médico de compreensão da deficiência, têm servido para justificar processos que segregam no interior da própria escola comum: estudantes com deficiência matriculados, mas sem participar dos processos coletivos de ensino, das vivências com seus pares, ou até com professores “particulares” dentro da sala de aula.

Outrossim, as avaliações externas criam uma lógica que vem sendo denunciada, cada vez mais, pelos professores e nas pesquisas, de que crianças ou jovens com deficiência são retirados da sala de aula e não realizam as provas para não “prejudicarem” os índices das escolas. Esse cenário marcado por disputas, pelo ranqueamento, pela lógica neoliberalista, pelo sistema de premiação de alunos e professores, vai corrompendo a missão da escola, seus verdadeiros objetivos e sentidos. Somos impregnados por uma corrida acelerada por índices, que se sustentam em padrões de desenvolvimento e aprendizagem que não abrem espaço para a diferença.

Na contramão dessa irracionalidade, nosso convite é que abandonemos essa corrida e caminhemos com todos os estudantes, vigilantes para que nenhum fique para trás, imbuídos pela certeza de que todos podem aprender a ler e escrever. Para tanto, temos a convicção de que é preciso romper com os “mitos pedagógicos” aqui analisados e tantos outros que vão se espalhando no fazer docente. Ademais, faz-se necessário refletirmos sobre quais outros mitos impedem os caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva, para uma alfabetização para todas as pessoas.

“A educação inclusiva propõe uma fresta nos muros de dentro, que tentam fechar a educação em métodos terapêuticos, protocolos comportamentais e serviços exclusivos. A ética da educação inclusiva insiste que a diferença, essa inerente a todos nós, que nos faz seres únicos, possa ter lugar na escola, para que as singularidades sejam acolhidas, numa organização pedagógica que invista no comum, no encontro” (Rodrigues, 2025, p. 163).

Cabe voltar à pergunta que intitula esse artigo: como alfabetizar estudantes com deficiência? A resposta, adiantamos, não se pode dar na categorização sobre qual deficiência estamos tratando, mas de quem é esse estudante para além da identificação de características que subordinam o seu corpo a um diagnóstico. Até porque os estudantes com deficiência não constituem outra categoria de estudantes; são pessoas como as demais, com suas singularidades. Compreender como cada estudante se relaciona por meio das múltiplas linguagens com o mundo e com as pessoas é um possível

caminho para pensarmos o processo de alfabetização numa perspectiva mais inclusiva. Logo, nossa defesa é que não existem métodos específicos para alfabetizar um determinado público em função da condição de deficiência que vivencia, até porque “o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/ aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos da alfabetização” (Soares, 2016, p. 333).

A pergunta, logo, modifica-se: como tornar as práticas escolares acessíveis para alfabetização de todas as pessoas? A resposta, sem dúvida, não se reduz a isso, mas passa pela ampliação e o fortalecimento desse debate na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Defendemos que os temas “alfabetização de pessoas com deficiência” ou “acessibilidade na alfabetização” sejam considerados não como disciplinas específicas, mas como temáticas que vão transversalizar todo os debates. Por exemplo, ao discutir atividades de leitura em voz alta, deve-se refletir sobre como tornar essa proposta acessível quando trabalhamos com pessoas que não se comunicam oralmente. Os ajustes não precisam ser para atender especificamente esse público, mas podem beneficiar a todos os estudantes em sala de aula.

Por fim, tomando de empréstimo a reflexão feita por Machado (2024, p. 16), ao mencionar que “se os corpos não cabem no mundo, mude-se o mundo e faça dele um lugar comum a singularidades nômades e produtoras de sentidos díspares”, é imprescindível reafirmar a necessidade da mudança da escola para que nela caibam todos os corpos e se transforme em “lugar comum” de encontro entre singularidades humanas. Pensar numa alfabetização para todos só faz sentido se todos estiverem convivendo e aprendendo em um mesmo espaço totalmente acessível e com práticas acessíveis.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 461-563, set./dez. 2006.

BELLO, Luiz. Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. **Agência IBGE Notícias**, 23 mai. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 21 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis 28**, Brasília, p. 1-8, jul. 2003.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. As contribuições da ciência ao ensino: mito e anti-mito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 12, p. 55-59, 1975.

LIMA, Rossano Cabral. De Volta ao TDAH – 15 Anos Depois. In: SURJUS, Luciana Togni de Lima e Silva; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (Orgs.). **Saúde Mental Infantojuvenil**: territórios, políticas e clínicas de resistência. São Paulo: Unifesp, Abrasme, 2019, p.115-129.

MACHADO, Carlos Henrique. Para além da deficiência como uma identidade: a afirmação da diferença a partir dos modos singulares do ser. **Kalagatos Revista de Filosofia**, v. 21, n. 3, p. 1-18, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; RODRIGUES, Nathália Meneghine dos Santos; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**: concepções e metodologias. Caderno 8. Brasília: MEC, no prelo.

RAMOS, Eliane de Souza. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. 288 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-18, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RODRIGUES, Nathália Meneghine dos Santos. Educação Inclusiva: o emancipatório na educação. In: DUTRA, Claudia Pereira (Org.). **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2025, p. 155-167.

SARTORETTO, Mara; BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva na Educação. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Educação e Inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020, p. 149-162.

SARTORETTO, Mara; BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva no contexto educacional inclusivo. In: DUTRA, Claudia Pereira (Org.). **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2025, p. 283-298.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e escrita na Educação de Surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 57-81.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: 10 INEP; Santiago: REDUC, 1989.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zolia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em: 10/10/2025

Aceito em: 15/11/2025