



Letramento Inclusivo no Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Possibilidades no Ensino de Língua Portuguesa

Inclusive Literacy in Specialized Educational Support: Challenges and Possibilities in Portuguese Language Teaching

Avelina Márcia Alves Ferreira de Vasconcelos

Luciano Paiva de Vasconcelos

Sueli Ferreira da Silva Menezes

Maria Cláudia Gonzaga

Simone Martins Pereira

Resumo: Este estudo analisa a relação entre o ensino de Língua Portuguesa, a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, com foco no letramento inclusivo, nas mediações pedagógicas e nos desafios para a efetivação de práticas escolares mais acessíveis. Parte-se do entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa constitui direito de aprendizagem e participação, devendo contemplar a diversidade dos estudantes público-alvo da educação especial. O estudo discute fundamentos legais e pedagógicos da inclusão, o papel do AEE na escolarização e a importância de estratégias como adaptações didáticas, recursos de acessibilidade e articulação entre sala comum e atendimento especializado. Também problematiza entraves persistentes, como formação docente insuficiente, fragilidades institucionais e práticas avaliativas pouco sensíveis às diferenças. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em documentos normativos e produções acadêmicas sobre inclusão, currículo e ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que práticas inclusivas exigem compromisso pedagógico, formação continuada e políticas educacionais voltadas à equidade.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; educação inclusiva; atendimento educacional especializado; letramento inclusivo; mediações pedagógicas.

Abstract: This study analyzes the relationship between Portuguese Language teaching, inclusive education, and Specialized Educational Support, focusing on inclusive literacy, pedagogical mediation, and the challenges involved in implementing more accessible school practices. It is based on the understanding that Portuguese Language teaching constitutes a right to learning and participation and must therefore address the diversity of students who are the target audience of special education. The study discusses the legal and pedagogical foundations of inclusion, the role of Specialized Educational Support in schooling, and the importance of strategies such as didactic adaptations, accessibility resources, and articulation between the regular classroom and specialized support services. It also problematizes persistent obstacles, such as insufficient teacher education, institutional weaknesses, and assessment practices that remain insufficiently sensitive to differences. Methodologically, this is a bibliographic study based on normative documents and academic works on inclusion, curriculum, and Portuguese Language teaching. It concludes that inclusive practices require pedagogical commitment, continuing education, and educational policies oriented toward equity.

Keywords: Portuguese language teaching; inclusive education; specialized educational support; inclusive literacy; pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais e como horizonte ético para a organização da escola brasileira. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa assume papel particularmente relevante, pois envolve práticas de leitura, escrita, oralidade e interpretação indispensáveis à participação social e ao exercício da cidadania. Tratar esse componente como direito de todos implica reconhecer que o acesso à linguagem também constitui condição de pertencimento, expressão e aprendizagem no interior da educação básica e da vida escolar contemporânea.

Entretanto, a garantia formal desse direito não elimina os desafios que atravessam sua efetivação no cotidiano escolar. Estudantes público-alvo da educação especial ainda encontram barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais que limitam sua participação nas práticas de linguagem desenvolvidas na escola. Em muitos casos, tais obstáculos decorrem não apenas das condições individuais dos alunos, mas da persistência de currículos pouco flexíveis, metodologias homogêneas e processos avaliativos que não consideram a diversidade dos percursos de aprendizagem nem a participação discente em sala regular.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado adquire centralidade, uma vez que sua função complementar e suplementar pode favorecer o acesso ao currículo e apoiar a construção de práticas inclusivas mais consistentes. Quando articulado ao ensino comum, o AEE amplia possibilidades de mediação pedagógica, de uso de recursos de acessibilidade e de reorganização das experiências de leitura e escrita. Sua relevância, portanto, não reside em substituir a escolarização regular, mas em contribuir para que ela se torne mais responsiva às necessidades e potencialidades dos estudantes na escola brasileira.

No campo específico da Língua Portuguesa, essa discussão ganha maior densidade porque o letramento não se resume à decodificação de signos ou ao domínio técnico da norma. Ler, escrever, argumentar, escutar e produzir sentidos são experiências que vinculam o sujeito à vida social, cultural e escolar. Por isso, refletir sobre inclusão nesse componente exige examinar de que modo a escola, o AEE e os professores constroem mediações capazes de assegurar acesso qualificado às práticas de linguagem, respeitando singularidades sem empobrecer a formação linguística dos estudantes e sua inserção social mais ampla.

A partir dessa problemática, este estudo tem como objetivo analisar a relação entre ensino de Língua Portuguesa, educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no letramento inclusivo, nas mediações pedagógicas e nos desafios para a efetivação de práticas escolares mais acessíveis e significativas. Trata-se de uma reflexão de natureza bibliográfica, fundamentada em autores e documentos que discutem políticas inclusivas, formação docente, recursos de

acessibilidade, avaliação e organização do trabalho pedagógico na educação básica, em diálogo com a defesa do direito à aprendizagem para todos.

Para desenvolver essa análise, o texto está organizado em três seções articuladas. A primeira discute o ensino de Língua Portuguesa, a educação inclusiva e o papel do Atendimento Educacional Especializado como fundamento teórico e político do debate. A segunda aborda o letramento inclusivo e as mediações pedagógicas no contexto do AEE. A terceira examina os desafios e as possibilidades para a efetivação de práticas inclusivas, considerando formação docente, articulação institucional, avaliação e compromisso com uma escolarização mais justa, democrática e humanizadora no âmbito da educação básica brasileira.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O ensino de Língua Portuguesa, quando situado no horizonte da educação inclusiva, precisa ser compreendido como direito fundamental de aprendizagem e de participação social. Na educação básica, esse componente curricular não se limita ao domínio formal da leitura e da escrita, mas envolve o acesso a práticas de linguagem que permitem ao estudante interpretar o mundo, expressar-se e ocupar espaços de interlocução. Por essa razão, discutir sua articulação com a inclusão escolar exige reconhecer que a linguagem, escolarização e a cidadania permanecem profundamente vinculadas nas práticas educativas contemporâneas.

Nessa perspectiva, a escola precisa assumir que todos os estudantes, inclusive aqueles público-alvo da educação especial, devem ter garantidas condições reais de acesso ao conhecimento linguístico e discursivo. Isso implica superar práticas homogêneas, rever barreiras pedagógicas e criar formas de mediação que tornem o currículo mais aberto à diversidade. Quando o ensino de Língua Portuguesa se organiza a partir desse compromisso, amplia-se a possibilidade de participação, autoria e pertencimento no espaço escolar, sem reduzir a diferença a obstáculo incontornável ou exclusão duradoura nas experiências escolares.

Tal compreensão encontra respaldo no marco político da inclusão educacional no país. Conforme Brasil (2008, p. 33):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma que o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial devem ser assegurados no ensino regular, por meio de serviços, recursos, apoios pedagógicos e condições institucionais que favoreçam, de modo efetivo, contínuo e qualificado, seu processo de escolarização.

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa deixa de ser visto como privilégio de alguns e passa a integrar um projeto pedagógico comprometido com o direito de todos à formação linguística e ao desenvolvimento escolar, com presença, permanência qualificada e aprendizagem significativa.

A consolidação desse princípio exige compreender o Atendimento Educacional Especializado em sua função própria no processo formativo. Nesse sentido, Brasil (2011) define o AEE como serviço “complementar ou suplementar à formação dos estudantes”, formulação que esclarece que ele não substitui a escolarização comum, mas a apoia. Tal entendimento é decisivo para o ensino de Língua Portuguesa, pois impede leituras segregadoras e reforça a necessidade de articulação entre o trabalho desenvolvido na sala comum e as mediações específicas organizadas no AEE, em perspectiva colaborativa, pedagógica e inclusiva.

Sob esse enfoque, o AEE precisa ser lido como espaço de mediação pedagógica voltado à eliminação de barreiras que dificultam a plena participação dos estudantes nas práticas escolares. Sua função não consiste em repetir conteúdo da sala comum, mas em oferecer recursos, estratégias e apoios que favoreçam o acesso ao currículo. No campo da Língua Portuguesa, isso significa criar condições para que leitura, escrita, oralidade e compreensão textual sejam experienciadas com acessibilidade, intencionalidade pedagógica e reconhecimento das singularidades presentes na escola, em cada trajetória de aprendizagem.

Essa articulação demanda formação docente consistente e compreensão ampliada das finalidades do atendimento especializado. Segundo Pasian *et al.* (2017), a atuação no AEE envolve desafios teóricos, pedagógicos e institucionais que exigem preparo específico e diálogo permanente com o currículo da educação básica. Assim, o ensino de Língua Portuguesa em perspectiva inclusiva não depende apenas de boa vontade pedagógica, mas de profissionais capazes de planejar intervenções acessíveis, analisar necessidades concretas e construir respostas educativas articuladas ao cotidiano escolar e às exigências da inclusão.

Além dos fundamentos legais e institucionais, a discussão também exige considerar que a acessibilidade não se resume à presença física do estudante no espaço escolar. Participar efetivamente do ensino de Língua Portuguesa requer acesso aos textos, aos suportes de leitura, às formas de comunicação e às situações de interação que estruturam o trabalho pedagógico. Por isso, a educação inclusiva interpela a escola a rever materiais, tempos, metodologias e expectativas de aprendizagem, de modo que a diferença seja tomada como dimensão constitutiva da prática educativa, e não como desvio a ser corrigido pela escola.

No campo das práticas pedagógicas, essa exigência torna-se ainda mais visível quando se observam situações que envolvem deficiência visual. Como mostram Paschoal Boulitreau *et al.* (2021, p. 525), é preciso promover “inclusão e acessibilidade” nas aulas de Língua Portuguesa, o que demanda reorganização didática e sensibilidade às formas de acesso ao texto. A relevância dessa reflexão está em evidenciar que ensinar língua materna, em contextos inclusivos, supõe transformar materiais e estratégias para assegurar participação, compreensão e produção de sentidos por todos os estudantes, em reais condições de aprendizagem.

Outro aspecto decisivo refere-se ao entendimento de que a inclusão escolar não pode ser reduzida a adaptações pontuais ou respostas improvisadas diante de dificuldades imediatas. No ensino de Língua Portuguesa, a construção de práticas inclusivas pressupõe planejamento, continuidade e leitura atenta das necessidades

de cada estudante. Isso requer trabalho colaborativo entre professores, escuta pedagógica e compromisso com a ampliação das possibilidades de aprendizagem, para que o currículo não opere como filtro excludente, mas como espaço de formação compartilhada, acessível e responsiva à diversidade escolar.

Nessa direção, a defesa do ensino de Língua Portuguesa como direito implica reconhecer que a aprendizagem linguística possui papel estruturante no percurso escolar. Ler, escrever, argumentar e compreender discursos são experiências que ampliam autonomia e participação social, especialmente para estudantes historicamente afastados de oportunidades educacionais plenas. Quando a escola assume essa tarefa em chave inclusiva, o currículo ganha densidade ética e política, pois passa a responder não apenas à transmissão de conteúdos, mas à produção de condições mais justas de escolarização, participação e reconhecimento estudantil.

A efetivação desse compromisso exige, de um lado, reconhecer, conforme Brasil (2008), que a educação inclusiva depende de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e, de outro, admitir, segundo Pasian *et al.* (2017), que a qualificação do AEE requer formação docente específica e articulação institucional. Entre esses dois polos, o ensino de Língua Portuguesa se afirma como campo estratégico, no qual o direito à linguagem só se concretiza quando políticas públicas, mediações pedagógicas e trabalho escolar convergem em favor da inclusão, da acessibilidade e da justiça educacional no cotidiano escolar.

Diante disso, a relação entre ensino de Língua Portuguesa, educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendida como parte de um mesmo projeto de justiça educacional. Não se trata apenas de assegurar matrícula ou presença na escola, mas de garantir condições reais para que todos os estudantes participem das práticas de linguagem que estruturam a vida escolar. Nesse horizonte, o compromisso com a inclusão fortalece o currículo, ressignifica o papel do AEE e amplia as possibilidades de formação humana no interior da educação básica, com equidade e reconhecimento das diferenças.

LETRAMENTO INCLUSIVO E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO AEE

O letramento inclusivo, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, precisa ser compreendido como processo de ampliação das possibilidades de participação dos estudantes nas práticas sociais de leitura, escrita e interação. Não se trata apenas de adaptar materiais, mas de garantir condições para que diferentes sujeitos se apropriem da linguagem como instrumento de expressão, compreensão e pertencimento. Nesse horizonte, o ensino de Língua Portuguesa assume papel decisivo na construção de percursos escolares mais acessíveis, significativos e comprometidos com a diversidade humana no presente debate.

Quando o debate sobre letramento é deslocado para a perspectiva inclusiva, torna-se necessário reconhecer que as barreiras à aprendizagem não se explicam apenas pelas características dos estudantes, mas também pelas formas como a

escola organiza tempos, recursos e expectativas. No AEE, essa compreensão é especialmente importante, pois as mediações pedagógicas precisam dialogar com o currículo comum e criar apoios que favoreçam o acesso efetivo à cultura escrita. Assim, ensinar Língua Portuguesa implica construir pontes entre singularidade, participação e direito à aprendizagem no cotidiano da educação básica.

Nessa direção, o próprio ordenamento do AEE reforça sua função de apoiar o processo de escolarização sem substituir o trabalho da sala comum. Conforme Brasil (2009), as salas de recursos multifuncionais e os serviços especializados devem atuar de maneira complementar, organizando estratégias que favoreçam o acesso ao currículo. Tal orientação é central para o letramento inclusivo, pois indica que a mediação pedagógica precisa ser planejada em articulação com as demandas concretas da leitura, da escrita e da comunicação no cotidiano escolar ao longo de toda a escolarização básica.

Sob esse enfoque, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no AEE não podem ser reduzidas a exercícios paralelos, descolados da experiência escolar mais ampla. Elas precisam dialogar com os textos, gêneros e situações comunicativas trabalhados no ensino regular, mas considerando recursos diferenciados de acesso, compreensão e expressão. O desafio está em construir intervenções que ampliem a autonomia do estudante sem isolá-lo do percurso comum da turma. Nessa perspectiva, mediação pedagógica e letramento tornam-se dimensões inseparáveis do processo inclusivo escolar em suas múltiplas situações de uso.

Essa articulação ganha maior precisão quando se reconhece, como afirma Brasil (2009, p. 111):

O caráter “complementar ou suplementar” do atendimento educacional especializado. A formulação é relevante porque impede a compreensão do AEE como substituto do ensino comum e o situa como espaço de apoio à participação do estudante no currículo.

No campo da Língua Portuguesa, isso significa desenvolver recursos, procedimentos e formas de acompanhamento que viabilizem o acesso às práticas de leitura, escrita e oralidade em condições mais equitativas e pedagogicamente consistentes.

No cotidiano escolar, essa exigência se traduz na necessidade de adaptações pedagógicas que preservem os objetivos formativos sem ignorar as particularidades dos estudantes. Recursos ampliados, materiais táteis, apoio visual, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e reorganização dos suportes textuais fazem parte desse conjunto de respostas. Contudo, tais adaptações só ganham sentido quando articuladas a intencionalidade didática clara. Mais do que facilitar tarefas, elas devem criar condições para que o estudante participe ativamente das práticas de linguagem propostas pela escola com intencionalidade.

As mediações tornam-se ainda mais relevantes quando se observam diferentes perfis de estudantes atendidos pelo AEE. Conforme Nunes *et al.* (2021), a comunicação alternativa pode ampliar a interação e a participação de alunos

com autismo na escola. Além disso, segundo Castro e Giroto (2022), práticas bilíngues de letramento favorecem o ensino de Língua Portuguesa para surdos em perspectiva inclusiva. Em ambos os casos, evidencia-se que o letramento exige respostas pedagógicas plurais, sensíveis às formas diversas de acesso à linguagem e à construção de sentidos no interior das práticas escolares inclusivas.

Essa pluralidade de respostas desafia visões restritas de alfabetização e letramento, baseadas apenas na decodificação ou no domínio de habilidades isoladas. No contexto inclusivo, ler e escrever envolvem também modos diferenciados de perceber o texto, interagir com ele e produzir sentidos em situações reais de comunicação. Por isso, o AEE precisa atuar como espaço de elaboração de estratégias que ampliem a participação linguística dos estudantes. Quanto mais acessível se torna a mediação, maiores são as possibilidades de aprendizagem significativa e permanência com êxito escolar ao longo da trajetória escolar.

No ensino de Língua Portuguesa, isso implica selecionar gêneros, suportes e atividades que possam ser apropriados por diferentes estudantes sem empobrecer a experiência formativa. A adaptação não deve significar simplificação excessiva, mas construção de caminhos alternativos para o acesso ao conhecimento. Assim, práticas de leitura compartilhada, produção textual mediada, uso de imagens, recursos multimodais e rotinas de escuta qualificada podem fortalecer o vínculo do estudante com a linguagem. Desse modo, o letramento inclusivo se concretiza como prática de participação e autoria nas rotinas escolares.

Tal compreensão aparece com força nas discussões sobre acessibilidade nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Paschoal Boulitreau *et al.* (2021), a inclusão requer reorganização didática, materiais acessíveis e atenção às formas pelas quais estudantes com deficiência visual entram em contato com o texto. Isso mostra que o letramento inclusivo não se resume ao acesso físico ao ambiente escolar, mas depende de mediações capazes de tornar legíveis os conteúdos, de ampliar a interação com a linguagem e de sustentar processos de aprendizagem efetivamente participativos nas práticas de ensino inclusivas.

Em síntese, as práticas desenvolvidas no AEE precisam assegurar, como destacam Paschoal Boulitreau *et al.* (2021, p. 30), “acessibilidade nas aulas de Língua Portuguesa”, ao mesmo tempo que promovem condições de participação linguística real. Tal orientação reafirma que mediação pedagógica não é improviso, mas construção intencional de apoios que permitam ao estudante ler, escrever, comunicar-se e produzir sentidos no espaço escolar. Nessa dinâmica, o letramento inclusivo deixa de ser meta abstrata e passa a constituir direito pedagógico concretamente exercido na escola.

Diante disso, pensar o letramento inclusivo no contexto do AEE implica defender uma escola que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. As mediações pedagógicas, os recursos de acessibilidade e as adaptações curriculares só cumprem plenamente sua função quando orientados pelo compromisso com a participação e com a aprendizagem de todos. No ensino de Língua Portuguesa, esse compromisso exige práticas mais abertas, responsivas

e colaborativas, capazes de transformar a linguagem em espaço de encontro, autoria e justiça educacional hoje, no contexto da educação básica inclusiva.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A efetivação de práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa depende de um conjunto articulado de condições pedagógicas, institucionais e políticas que ultrapassam a boa intenção individual do professor. Embora a legislação educacional brasileira tenha avançado no reconhecimento do direito à escolarização de todos, persistem obstáculos que dificultam a tradução desse princípio em experiências concretas de aprendizagem. Por isso, discutir desafios e possibilidades da inclusão requer examinar o cotidiano escolar, as condições de trabalho e as mediações que sustentam a participação dos estudantes no Brasil.

No campo da Língua Portuguesa, tais desafios assumem contornos específicos, pois a área envolve leitura, escrita, oralidade, interpretação e produção de sentidos em diferentes práticas sociais de linguagem. Garantir acesso a esse universo exige planejamento pedagógico, acessibilidade, acompanhamento contínuo e articulação entre profissionais. Quando esses elementos não se encontram, a inclusão tende a permanecer no plano discursivo, enquanto, na prática, muitos estudantes seguem vivenciando percursos marcados por barreiras, fragmentações e oportunidades desiguais de aprendizagem escolar na rede contemporânea.

Essa tensão entre direito assegurado e efetivação concreta aparece de modo recorrente na discussão sobre formação docente. Conforme analisa Pletsch (2009), a construção de uma educação inclusiva esbarra nos limites entre o que a legislação estabelece e aquilo que a escola consegue materializar em sua rotina. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa passa a exigir do professor não apenas domínio do conteúdo, mas capacidade de ler contextos, flexibilizar percursos e construir práticas responsivas às diferenças presentes em sala de aula e no atendimento especializado.

A formação inicial, contudo, nem sempre prepara o docente para lidar com a complexidade do trabalho inclusivo. Em muitos cursos, a educação especial aparece de modo pontual, dissociada das discussões curriculares e das situações reais de ensino. Tal lacuna repercute diretamente sobre o trabalho com a linguagem, pois dificulta a elaboração de estratégias que integrem acessibilidade, participação e aprendizagem significativa. Sem base teórica consistente e apoio institucional contínuo, o professor tende a enfrentar sozinho demandas que exigem atuação coletiva e sustentação pedagógica permanente na escola.

A necessidade de apoio estruturado torna-se ainda mais evidente quando se considera a política recente para a área. Nessa direção, Brasil (2025) reafirma o direito à escolarização em sistema “educacional inclusivo”, enquanto Jesus *et al.* (2004, p. 93) criticam práticas avaliativas marcadas por “modelos classificatórios excludentes”. A aproximação entre essas formulações evidencia que garantir

matrícula não basta: é preciso assegurar condições reais de permanência, participação e avaliação coerente com os percursos singulares de aprendizagem construídos pelos estudantes em todos os contextos educativos.

Essa exigência alcança diretamente o Atendimento Educacional Especializado, cuja qualidade depende da formação dos profissionais e da clareza de sua função pedagógica. Como destacam Pasion *et al.* (2017), a atuação no AEE envolve “desafios teóricos, institucionais e pedagógicos” que não podem ser ignorados pelas redes de ensino. No caso da Língua Portuguesa, isso significa construir mediações que dialoguem com o currículo comum, sem reduzir o atendimento a reforço escolar ou a intervenções isoladas, desconectadas das necessidades efetivas do estudante e da escola em sua trajetória de escolarização atual.

Outro desafio recorrente refere-se à articulação entre a sala comum e o AEE. Quando esses espaços funcionam de maneira paralela, sem planejamento compartilhado e troca sistemática de informações, o estudante passa a circular entre propostas que nem sempre se complementam. Em vez de fortalecer a escolarização, essa fragmentação compromete a continuidade do trabalho pedagógico e enfraquece a função inclusiva do atendimento especializado. Por isso, práticas mais efetivas dependem de cooperação entre docentes, gestão sensível à diversidade e tempo institucional para o trabalho conjunto e planejado entre docentes.

No que se refere à formação continuada, os desafios do cotidiano escolar exigem processos permanentes de reflexão sobre a prática. Segundo Pinto *et al.* (2019), a qualificação docente precisa estar vinculada às demandas reais do AEE e às situações concretas enfrentadas pelos professores. Essa perspectiva é decisiva porque desloca a formação de um modelo meramente transmissivo para um percurso apoiado na análise crítica do fazer pedagógico, na revisão de estratégias e na construção colaborativa de respostas mais consistentes para o ensino de Língua Portuguesa em chave inclusiva na educação básica atual.

A avaliação também ocupa lugar central nessa discussão, pois muitas experiências escolares ainda reproduzem critérios rígidos e uniformes, pouco sensíveis às singularidades dos estudantes. Nessa linha, Jesus *et al.* (2004, p. 95):

Defendem práticas pautadas em uma “perspectiva inclusiva”, capaz de considerar processos, avanços e formas diferenciadas de participação. Avaliar, nesse horizonte, deixa de significar simples mensuração de desempenho e passa a constituir momento de leitura pedagógica das aprendizagens, orientando intervenções mais justas e coerentes com cada percurso escolar no cotidiano da escola.

Apesar dos limites existentes, há possibilidades concretas para fortalecer práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa. Entre elas, destacam-se o planejamento colaborativo, o uso de recursos acessíveis, a flexibilização de estratégias didáticas e a construção de rotinas avaliativas menos excludentes. Essas medidas não eliminam, por si sós, os problemas estruturais da escola brasileira, mas contribuem para deslocar o foco da limitação individual para a responsabilidade

coletiva com a aprendizagem. Nesse movimento, a inclusão passa a ser entendida como princípio organizador do trabalho pedagógico escolar.

Além disso, o fortalecimento de uma atuação mais inclusiva requer políticas públicas que sustentem financeiramente a escola, valorizem os profissionais e garantam condições materiais adequadas ao trabalho pedagógico. Sem investimento em formação, acessibilidade, acompanhamento técnico e tempo de planejamento, a responsabilidade pela inclusão recai de forma desproporcional sobre o professor. Em consequência, ampliam-se o desgaste profissional e a distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana, o que compromete o direito dos estudantes a experiências escolares efetivamente significativas no país.

Diante disso, a efetivação de práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa precisa ser compreendida como compromisso ético, político e pedagógico com a justiça educacional. Mais do que adaptar procedimentos, trata-se de reorganizar a escola para que diferença e aprendizagem possam coexistir sem hierarquias excludentes. Quando formação docente, articulação institucional e avaliação sensível aos percursos se tornam prioridades, ampliam-se as possibilidades de construir experiências escolares mais humanas, democráticas e comprometidas com o direito de todos à participação na linguagem e na vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa, quando articulado à educação inclusiva, precisa ser compreendido como direito de aprendizagem, de participação e de inserção social. Tal entendimento desloca a discussão para além do acesso formal à escola e exige considerar as condições concretas pelas quais estudantes público-alvo da educação especial se relacionam com a leitura, a escrita, a oralidade e a produção de sentidos. Assim, a inclusão, nesse campo, não pode ser tratada como dimensão periférica, mas como parte constitutiva da organização curricular e pedagógica.

Ao longo da reflexão, tornou-se possível perceber que o Atendimento Educacional Especializado ocupa papel relevante nesse processo, sobretudo quando atua de forma articulada ao ensino comum e orientado por mediações que favoreçam o acesso ao currículo. Sua contribuição não reside em substituir a escolarização regular, mas em apoiar a eliminação de barreiras e ampliar possibilidades de aprendizagem. No caso da Língua Portuguesa, essa função ganha ainda maior importância, pois as práticas de linguagem estruturam o percurso escolar e interferem diretamente na autonomia, na comunicação e na participação dos estudantes.

O estudo também demonstrou que o letramento inclusivo depende de estratégias pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da escola. Recursos de acessibilidade, adaptações didáticas, comunicação alternativa, práticas bilíngues e reorganização dos suportes textuais não devem ser compreendidos como concessões pontuais, mas como expressões de um

compromisso pedagógico mais amplo com a justiça educacional. Nessa perspectiva, ensinar Língua Portuguesa em chave inclusiva significa ampliar modos de acesso à linguagem sem empobrecer os conteúdos, as experiências formativas ou as expectativas de aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado refere-se aos desafios que ainda dificultam a efetivação de práticas mais consistentes, entre eles a formação docente insuficiente, a fragilidade da articulação entre sala comum e AEE, os limites estruturais das redes de ensino e a permanência de práticas avaliativas pouco sensíveis às diferenças. Tais entraves mostram que a inclusão não depende apenas da atuação individual do professor, mas da existência de políticas públicas, tempos institucionais, investimentos e condições materiais que sustentem o trabalho pedagógico em bases mais colaborativas, acessíveis e continuadas.

Diante disso, torna-se necessário reafirmar que a consolidação de práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa exige um reposicionamento da escola diante da diferença. Em vez de tomar a singularidade dos estudantes como problema a ser corrigido, cabe reconhecê-la como dimensão legítima da experiência educativa. Esse deslocamento implica rever currículos, metodologias, formas de avaliação e modos de organização do trabalho docente, de modo que a inclusão deixe de ser apenas orientação normativa e passe a constituir princípio efetivo de construção das experiências escolares e das relações pedagógicas.

Em síntese, conclui-se que a articulação entre ensino de Língua Portuguesa, educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado revela a necessidade de uma escola mais aberta à diversidade, mais comprometida com o direito à aprendizagem e mais atenta às múltiplas formas de participação na linguagem. Fortalecer esse horizonte implica investir em formação, mediação, acessibilidade e avaliação justa, sem perder de vista que ensinar língua materna é também ampliar possibilidades de existência, expressão e reconhecimento. É nesse compromisso que se sustenta uma educação básica verdadeiramente democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/89007/2011_BRASIL_DECRETO_7611_DOU.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: documento orientador**. Brasília, DF: MEC/SEESP, [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI)**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pt-br/pneei>. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

CASTRO, Márcia Gorett Fernandes; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento no ensino de Língua Portuguesa para surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0184, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/nRqbfwkKJ5RRXmGtnCpkqPF/>. Acesso em: 08 mar. 2026.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **O processo de avaliação numa perspectiva inclusiva**. Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v. 16, n. esp. 1, p. 90-97, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/psoc/a/Z3xfMv3pfyLCrXGHPyr6hDJ/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto; SCHMIDT, Carlo. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/mVvFCNhq5yHD5kCm8Tf8BNn/>. Acesso em: 09 mar. 2026.

PASCHOAL BOULITREAU, Paula Roberta; BATISTA DE BARROS, Josemir; TORRES DA ROSA, Andrea Luisa; OLIVEIRA MACEDO, Bruna Carla. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4552>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PASCHOAL BOULITREAU, Paula Roberta; BATISTA DE BARROS, Josemir; TORRES DA ROSA, Andrea Luisa; OLIVEIRA MACEDO, Bruna Carla. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4552>. Acesso em: 12 mar. 2026.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/198053144242>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4242>. Acesso em: 13 mar. 2026.

PINTO, Gisele Helena de Oliveira; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tatiane de Oliveira. **Formação docente continuada e práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 23, e186234, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pee/a/hRjmHBLWH7zkdNtCWVMysLD/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLQBR76Hc9dHqQ/>. Acesso em: 14 mar. 2026.