



PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lillian Denise Barreto Rodrigues 1; lillian.barreto@hotmail.com; CEFET/MG/BR

Paulo Sergio Pereira de Lima 2; paulo_sergio36@hotmail.com; UNADES/PY

Modalidade: Artigo

Área Temática: Educação Inclusiva, Equidade e Acessibilidade Digital.

Resumo:

O presente artigo investiga os desafios e as estratégias pedagógicas de produção e revisão textual no ensino de Língua Portuguesa voltadas para a educação inclusiva, problematizando a tensão existente entre os marcos legais vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão, e a cultura escolar normativa. O objetivo central é analisar como a epistemologia crítica e a pedagogia dos multiletramentos podem fundamentar práticas que garantam a autoria e a aprendizagem efetiva de estudantes com deficiência. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, realizada mediante levantamento sistemático em bases de dados como SciELO e Google Acadêmico, abrangendo produções teóricas do período de 2015 a 2025. A análise dos dados revela que a padronização curricular imposta pela BNCC constitui uma barreira à inclusão, exigindo do docente a flexibilização dos modos de produção. Os resultados apontam que o uso intencional de tecnologias assistivas e a implementação da revisão textual mediada e colaborativa — onde o professor atua como escriba parceiro na Zona de Desenvolvimento Proximal — são estratégias eficazes para superar o modelo corretivo-punitivo. Conclui-se que a escola inclusiva deve deslocar o foco da forma gramatical para a construção de sentidos, validando suportes multimodais e reconhecendo o estudante com deficiência como sujeito legítimo de discurso e direitos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Produção Textual. Multiletramentos. Epistemologia Crítica. Ensino de Português.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira vivencia, nas últimas décadas, um processo de transformação paradigmática impulsionado pela necessidade urgente de democratização do acesso e da permanência na escola, o que exige um olhar atento às políticas de inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, princípio que foi ratificado e detalhado pela Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). No entanto, a materialização desse direito para o público da Educação Especial não se resume à matrícula; ela demanda a reestruturação das práticas pedagógicas, especialmente no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, disciplina central para a inserção do sujeito na cultura letrada e para o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, a legislação avançou significativamente com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009. Esse documento rompe definitivamente com o modelo médico da deficiência, situando-a não no indivíduo, mas nas barreiras impostas pela sociedade. Corroborando essa visão, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015 - LBI) impõe às instituições de ensino a obrigatoriedade de oferecer adaptações razoáveis e tecnologias assistivas, assegurando que a produção e a revisão de textos — competências essenciais para a autonomia intelectual — sejam acessíveis a todos, respeitando as especificidades neurocognitivas e sensoriais de cada estudante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, reforça esse compromisso ao definir a equidade como um de seus princípios basilares, orientando que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar as múltiplas linguagens e os multiletramentos. Contudo, autores da epistemologia crítica contemporânea, como Rojo (2017) e Silva & Menezes (2020), alertam que a padronização das competências na BNCC pode gerar novas formas de exclusão se não for mediada por uma prática docente que compreenda a escrita como um ato político e identitário. A produção textual em uma perspectiva inclusiva não pode, portanto, submeter-se à tirania da norma padrão descontextualizada, mas deve acolher as variantes linguísticas e os modos singulares de expressão dos estudantes com deficiência.

A contextualização deste estudo perpassa, assim, a tensão entre o que está prescrito na vasta legislação vigente — incluindo também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) — e a realidade da sala de aula. Observa-se que, embora o arcabouço legal seja robusto, a formação docente muitas vezes permanece atrelada a metodologias tradicionais de ensino da escrita, focadas na correção gramatical punitiva e na linearidade do texto. Essa abordagem ignora as contribuições recentes dos Estudos Críticos da Deficiência (Disability Studies), defendidos por pesquisadores como Ferrari de



Melo (2024), que propõem uma pedagogia que valorize a "diferença" não como déficit, mas como uma variação humana legítima que enriquece os processos de interação verbal.

Diante desse cenário, delinea-se a situação-problema que motiva esta investigação: a persistência de práticas de ensino de produção e revisão textual que, ao ignorarem as especificidades dos alunos público-alvo da educação inclusiva, acabam por silenciar suas vozes e restringir seu desenvolvimento discursivo. Muitos estudantes com deficiência são submetidos a atividades empobrecidas, de mera cópia ou preenchimento de lacunas, sob o pretexto de "adaptação", quando, na verdade, necessitariam de estratégias de reescrita colaborativa e mediação qualificada para alcançarem níveis mais complexos de elaboração textual. O problema reside, portanto, na invisibilidade da capacidade autoral desses sujeitos dentro das práticas convencionais de letramento escolar.

Essa problemática nos conduz à definição do Objeto Geral de Pesquisa deste artigo: a análise das práticas pedagógicas de produção e revisão de textos no ensino de Língua Portuguesa voltadas para a inclusão escolar. Busca-se compreender como a mediação docente, fundamentada em uma perspectiva crítica e dialógica, pode transformar o momento da revisão textual — frequentemente visto apenas como correção de erros ortográficos — em uma etapa potente de aprendizagem e construção de sentidos para alunos com deficiência. O foco recai sobre as estratégias que possibilitam a esses estudantes assumirem o lugar de enunciadores legítimos de seus discursos, superando as barreiras atitudinais e pedagógicas que historicamente os marginalizaram.

A partir da delimitação desse objeto e da problematização apresentada, formula-se a seguinte Questão de Pesquisa: De que maneira as estratégias de produção e revisão textual, alicerçadas nos pressupostos da epistemologia crítica e dos multiletramentos, podem ser ressignificadas para garantir a efetiva aprendizagem e a autoria de estudantes com deficiência nas aulas de Língua Portuguesa do ensino regular? Essa indagação busca investigar não apenas "o que" ensinar, mas "como" ensinar a escrever de forma que a diferença funcional não seja um impedimento para a expressão do pensamento, mas um ponto de partida para a diversificação das rotas de ensino.

A Justificativa para a realização deste estudo apoia-se, primeiramente, na relevância social de garantir o direito à voz a grupos historicamente subalternizados. Em uma sociedade grafocêntrica, a incapacidade de produzir textos eficientes é um fator de exclusão social e profissional severo. Ao investigar métodos que incluam efetivamente as pessoas com



deficiência no mundo da escrita, esta pesquisa contribui para o cumprimento da função social da escola. Academicamente, o estudo justifica-se pela necessidade de preencher lacunas na literatura sobre o ensino de Língua Portuguesa, que, segundo Pagliarini & Martins (2021), ainda carece de trabalhos que articulem, de forma prática e teórica, a linguística aplicada com a educação especial em uma viés crítico-emancipatório.

Além disso, justifica-se a pesquisa pela urgência de oferecer aos professores ferramentas teóricas e práticas para enfrentarem os desafios da sala de aula heterogênea. A epistemologia crítica, ao questionar as estruturas de poder que definem o que é um "bom texto" ou um "aluno ideal", oferece o suporte necessário para que o docente desconstrua preconceitos capacitistas. A revisão textual, nessa perspectiva, deixa de ser um instrumento de controle normativo para se tornar um espaço de encontro e negociação de sentidos, onde o professor atua como um parceiro mais experiente que empresta sua competência escritora para alavancar o desenvolvimento do aluno, conforme preconizado por Vygotsky e revisitado por autores contemporâneos da inclusão.

Por fim, este trabalho fundamenta-se na premissa de que a educação inclusiva não é um favor ou uma caridade, mas um imperativo ético e legal. A citação de leis como a LBI e a LDB ao longo deste texto não é meramente protocolar, mas visa demonstrar que a negligência com a adaptação curricular na produção textual constitui uma violação de direitos humanos fundamentais. A escola que não revisa suas práticas de ensino da escrita para acolher a diversidade falha em sua missão republicana. Portanto, discutir produção e revisão textual sob a ótica da inclusão é, em última análise, discutir a construção de uma sociedade mais justa, onde a palavra escrita seja, de fato, um território comum a todos os cidadãos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se o aporte teórico que sustenta a investigação, articulando os estudos da linguagem sob a ótica da Linguística Aplicada com os pressupostos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A construção deste referencial fundamenta-se na epistemologia crítica, que compreende a língua não como um código abstrato e imutável, mas como uma atividade social, histórica e cognitiva constitutiva do sujeito. Para tanto, o capítulo organiza-se discutindo inicialmente a resignificação do ensino de língua portuguesa frente às demandas da diversidade, avançando para a compreensão da produção textual



como prática de autoria e identidade. Por fim, abordam-se os processos de revisão textual mediada e a formação docente, dialogando com autores contemporâneos que defendem uma pedagogia emancipatória, capaz de romper com barreiras atitudinais e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

2.1. A Epistemologia Crítica e a Ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa

A fundamentação da prática docente em uma epistemologia crítica exige, primordialmente, o rompimento com a visão neutra e instrumental da linguagem, que historicamente serviu para legitimar desigualdades escolares. Nos últimos anos, autores como Candau (2020) têm reiterado que a escola não é um espaço asséptico, mas um território de disputa de sentidos onde a língua pode atuar tanto como ferramenta de opressão quanto de emancipação. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deixa de focar exclusivamente na transmissão da norma culta como um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como um processo de ampliação das possibilidades de participação social do sujeito. A gramática e a ortografia, embora relevantes, são reposicionadas como recursos para a construção de sentidos, e não como instrumentos de triagem que classificam alunos entre "aptos" e "inaptos". Essa mudança de paradigma é essencial para a educação inclusiva, pois desloca o foco do "erro" para a "potência" comunicativa de cada estudante, independentemente de suas condições cognitivas ou sensoriais.

Dentro dessa seara crítica, a concepção de letramento tem sido revisitada para abarcar as complexidades da sociedade contemporânea e as demandas da inclusão. Kleiman (2016), ao discutir os letramentos em contextos de vulnerabilidade e diversidade, argumenta que a escola precisa validar as práticas de linguagem que os alunos já trazem de suas vivências comunitárias. Para a autora, ignorar o repertório cultural do estudante é uma forma de violência simbólica que inviabiliza a aprendizagem significativa. Em uma citação direta que sintetiza esse pensamento, Kleiman (2016, p. 82) afirma: "os projetos de letramento devem partir das necessidades locais dos aprendizes, transformando a escrita em uma prática situada que faça sentido para quem escreve, rompendo com a artificialidade dos textos escolares tradicionais". Essa abordagem é vital para alunos com deficiência, que muitas vezes possuem modos de interação com o mundo que fogem aos padrões normativos e que precisam ser reconhecidos pela escola como legítimos pontos de partida para o ensino.



Ainda no campo da linguística aplicada crítica, é imperativo mencionar as contribuições dos estudos sobre Multiletramentos para a democratização do ensino. Rojo (2019) destaca que a linearidade da escrita impressa não é mais a única forma de prestígio e circulação de informações. A autora defende que a incorporação de semioses visuais, sonoras e digitais na produção textual não é apenas uma "modernização" da aula, mas uma estratégia de justiça curricular. Para estudantes com deficiência intelectual ou dificuldades de aprendizagem, os multiletramentos abrem portas para a expressão do pensamento que a escrita alfabética rígida muitas vezes fecha. Ao permitir que um texto seja composto por imagens, áudios e hipertextos, o professor valida diferentes canais de comunicação, alinhando-se ao que a epistemologia crítica defende: uma educação que se adapta ao sujeito, e não um sujeito que deve se mutilar para caber na educação.

2.2. A Produção Textual como Prática Social e Identitária na Inclusão

A produção de textos na escola inclusiva deve ser entendida sob a ótica da autoria e do protagonismo discente, afastando-se das práticas mecanicistas de cópia e reprodução. Segundo Geraldi, cujas teorias continuam sendo revisitadas e atualizadas por pesquisadores contemporâneos como Silva (2021), escrever não é apenas codificar sons em letras, mas é "dizer a sua palavra" ao mundo. Para alunos da educação especial, essa dimensão é frequentemente negada, sendo-lhes oferecidas atividades empobrecidas sob o pretexto de adaptação curricular. A perspectiva crítica denuncia essa "pedagogia da facilitação" como uma forma de exclusão velada. O desafio, portanto, é oferecer suportes adequados — sejam eles tecnológicos ou humanos — para que o aluno com deficiência possa produzir textos que circulem socialmente, que tenham interlocutores reais e propósitos definidos, garantindo-lhes o direito de narrar a si mesmos e a sua realidade.

Nesse contexto, a concepção de "texto" precisa ser alargada para acolher as produções atípicas. Skliar (2018), um dos principais expoentes da Pedagogia da Diferença, provoca os educadores a questionarem a obsessão pela normalidade que permeia a escola. O autor argumenta que a escrita do aluno com deficiência, com suas rasuras, lacunas e idiossincrasias, não deve ser vista como um "desvio" a ser corrigido até se tornar idêntico ao modelo padrão, mas como uma marca singular de presença no mundo. Em suas palavras: "a inclusão não é a tentativa de tornar o outro igual a mim, mas a disposição ética de acolher o



outro em sua radical alteridade, permitindo que sua linguagem afete e transforme a própria instituição escolar" (SKLIAR, 2018, p. 45). Assim, a produção textual inclusiva é aquela que não apaga as marcas do sujeito, mas que, através da mediação docente, ajuda esse sujeito a se fazer entender sem perder sua identidade.

A operacionalização dessa perspectiva em sala de aula passa necessariamente pelo conceito de tecnologia assistiva aliada à produção textual. Manzini e Santos (2020) ressaltam que recursos como softwares de predição de palavras, acionadores adaptados e leitores de tela não são meros "acessórios", mas ferramentas estruturantes do pensamento para muitos alunos. A epistemologia crítica nos ajuda a ver esses recursos não como "muletas", mas como direitos linguísticos. Ao utilizar um tablet para escrever ou um software de voz para ditar um texto, o aluno com deficiência motora severa, por exemplo, está exercendo sua cidadania letrada. A escola que proíbe ou negligencia esses recursos sob a alegação de que o aluno "precisa aprender a escrever a mão" está presa a uma visão fetichista da escrita, que valoriza mais o gesto motor do que a elaboração cognitiva e discursiva.

2.3. A Revisão Textual: Da Correção Punitiva à Mediação Dialógica

A etapa da revisão textual é, talvez, o momento mais crítico e potente para o desenvolvimento da escrita em uma perspectiva inclusiva. Tradicionalmente, a revisão tem sido sinônimo de "caça aos erros", onde o professor, munido de sua caneta vermelha, aponta desvios ortográficos e gramaticais, devolvendo ao aluno um texto sangrado que pouco ensina sobre o processo de escrita. Contrapondo-se a isso, autores fundamentados na perspectiva sociointeracionista, como Fuza e Ohuschi (2022), defendem a revisão como um espaço de interlocução. Para o aluno com deficiência, a revisão mediada — onde o professor ou um colega atua como escriba ou leitor guia — funciona como um "andaime" cognitivo (scaffolding), permitindo que ele perceba incoerências ou possibilidades de expansão do texto que sozinho não notaria, operando naquilo que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A epistemologia crítica nos convida a reavaliar o estatuto do erro na produção textual de estudantes da educação especial. Em vez de ser visto como fracasso, o erro deve ser interpretado como hipótese de construção de conhecimento. Silva e Menezes (2020), ao analisarem as competências da BNCC sob um viés crítico, alertam para o perigo das



avaliações padronizadas que desconsideram os tempos singulares de aprendizagem. No processo de revisão com alunos inclusivos, é fundamental negociar os sentidos do texto. Uma citação indireta de Silva e Menezes (2020) aponta que a reescrita não deve visar a assepsia do texto para atender a uma norma externa, mas sim a clareza da comunicação para que a intenção do autor (o aluno) chegue efetivamente ao seu leitor. Isso significa que, muitas vezes, a revisão focará mais na coesão das ideias e na estrutura narrativa do que na ortografia perfeita, priorizando a competência discursiva sobre a competência notacional.

Além disso, a revisão colaborativa e por pares surge como uma estratégia poderosa de inclusão. Ao colocar alunos com e sem deficiência para revisarem textos uns dos outros, promove-se uma aprendizagem horizontal onde as diferenças se complementam. Pagliarini e Martins (2021) descrevem experiências onde alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, demonstram habilidades excepcionais em aspectos formais e lógicos da revisão, contribuindo com os colegas, enquanto se beneficiam da ajuda destes em aspectos pragmáticos e inferenciais da linguagem. Essa prática rompe com a hierarquia professor-aluno e com a ideia de que o aluno com deficiência é sempre aquele que precisa de ajuda, nunca aquele que pode oferecer ajuda. Como afirmam os autores: "a sala de aula heterogênea é o ambiente mais fértil para a revisão textual, pois a diversidade de olhares sobre o mesmo texto enriquece as possibilidades de reescrita e aprofunda a compreensão linguística de todos os envolvidos" (PAGLIARINI; MARTINS, 2021, p. 112).

2.4. A Formação Docente e os Desafios do Currículo na Perspectiva Crítica

Para que a produção e revisão de textos ocorram de forma inclusiva, é indispensável discutir a formação do professor de Língua Portuguesa. Mantoan (2017), referência incontornável na educação inclusiva brasileira, tem sido enfática ao afirmar que a maior barreira para a inclusão não é a deficiência do aluno, mas a rigidez do currículo e a falta de preparo pedagógico para lidar com a diferença. A autora critica a formação docente conteudista que instrumentaliza o professor para ensinar gramática, mas não para ensinar pessoas. A epistemologia crítica na formação docente, segundo Mantoan, envolve desenvolver uma "atitude investigativa" sobre a própria prática. O professor precisa ser um pesquisador de sua sala de aula, capaz de criar adaptações curriculares em tempo real,



observando como cada aluno responde às propostas de escrita e ajustando a rota conforme necessário, sem esperar por "receitas" prontas de especialistas.

A flexibilização curricular é, portanto, um imperativo ético. Não se trata de empobrecer o currículo para o aluno com deficiência (o chamado "currículo turístico" ou "light"), mas de diversificar as rotas de acesso ao conhecimento complexo. Ferrari de Melo (2024), trazendo contribuições recentes dos Estudos da Deficiência na Educação, argumenta que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma estratégia coerente com a pedagogia crítica. Ao planejar uma atividade de produção textual prevendo múltiplos meios de representação, ação e engajamento, o professor contempla a todos desde o início, evitando a lógica da "gambiarra pedagógica" ou da adaptação feita de última hora. Se a proposta é escrever um conto, o professor crítico oferece a possibilidade de esse conto ser digitado, gravado em áudio, desenhado em quadrinhos ou ditado para um colega, garantindo que o objetivo de aprendizagem (a narrativa) seja alcançado por vias distintas.

Por fim, é necessário reconhecer que a implementação dessas práticas enfrenta barreiras estruturais profundas no sistema educacional brasileiro, como a superlotação das salas, a precarização do trabalho docente e a falta de recursos. No entanto, autores como Freitas (2018) lembram que a luta por uma educação inclusiva de qualidade é indissociável da luta por condições dignas de trabalho e pela escola pública democrática. A epistemologia crítica não é ingênua; ela reconhece as dificuldades materiais, mas se recusa a usá-las como desculpa para a exclusão. A produção e a revisão de textos, nesse cenário de resistência, tornam-se atos de insistência pedagógica na capacidade de aprender de todos os estudantes. Conclui-se, com base em Freitas (2018, p. 56), que "a aposta na aprendizagem do aluno com deficiência é, antes de tudo, uma aposta política na humanização da escola, onde a escrita serve para inscrever cada sujeito, com sua diferença, na história coletiva da humanidade".

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, abordagem que se mostra a mais adequada para a compreensão de fenômenos complexos e multifacetados como a educação inclusiva e os processos de ensino-aprendizagem de língua materna. Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo



social, de uma organização, ou de uma trajetória de processos históricos e sociais. Ao optarmos por essa abordagem, buscamos ultrapassar a superficialidade dos dados estatísticos sobre matrículas de alunos com deficiência para mergulhar nos significados, nas intencionalidades e nas dinâmicas pedagógicas que envolvem a produção e a revisão textual. O foco recai, portanto, na análise interpretativa das práticas discursivas e das relações de poder que permeiam a sala de aula inclusiva, buscando compreender como a teoria e a prática se entrelaçam na construção do conhecimento escolar.

Do ponto de vista dos objetivos, este estudo classifica-se como exploratório e descritivo. É exploratório porque visa proporcionar maior familiaridade com o problema da produção textual na perspectiva da inclusão, um campo que, embora amparado legalmente, ainda carece de sistematização prática no cotidiano escolar. Conforme Gil (2019), pesquisas exploratórias são fundamentais quando o tema escolhido é pouco explorado ou quando se deseja lançar novas luzes sobre velhos problemas, permitindo o aprimoramento de ideias e a descoberta de intuições. Simultaneamente, a pesquisa possui caráter descritivo, pois se propõe a descrever com precisão as características das estratégias pedagógicas identificadas na literatura, narrando como ocorrem as interações mediadas pela revisão textual e quais são os recursos de tecnologia assistiva disponíveis, sem interferir diretamente na realidade observada, mas analisando-a criticamente.

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação delinea-se como uma revisão bibliográfica de cunho narrativo e crítico. Diferentemente de uma revisão sistemática rígida, que foca na quantificação de metadados, a revisão narrativa permite uma análise mais ampla e interpretativa da produção teórica de uma área. Seguindo as orientações de Severino (2018), este procedimento não é uma mera colagem de citações, mas um diálogo entre autores que permite identificar o "estado da arte" do conhecimento. O método bibliográfico foi escolhido pela necessidade de cruzar dois grandes campos teóricos — a Linguística Aplicada e a Educação Especial — sintetizando saberes dispersos em livros, artigos científicos, teses e dissertações para construir um arcabouço teórico sólido que sustente novas práticas de ensino da escrita para estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Para a constituição do *corpus* de análise, foram realizadas buscas minuciosas em bases de dados de reconhecida credibilidade acadêmica e científica, especificamente: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e ERIC (Education Resources Information Center). A escolha dessas plataformas



justifica-se pela sua abrangência e pelo rigor no processo de indexação, garantindo o acesso a produções revisadas por pares e de alto impacto na comunidade científica. A estratégia de busca utilizou operadores booleanos (AND, OR) para refinar os resultados, combinando descritores como: "Produção Textual" AND "Educação Inclusiva"; "Revisão de Textos" AND "Deficiência"; "Multiletramentos" AND "Inclusão Escolar"; e "Tecnologia Assistiva" AND "Ensino de Português". Essa combinação foi essencial para filtrar estudos genéricos e localizar produções que tratassem especificamente da interseção entre o ensino de escrita e a acessibilidade pedagógica.

O recorte temporal estabelecido compreendeu o período de 2015 a 2025. Essa delimitação de uma década é metodologicamente estratégica e justificada por dois marcos fundamentais: o início, em 2015, coincide com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146), que trouxe novas diretrizes sobre acessibilidade comunicacional e pedagógica; o final, em 2025, permite a inclusão das produções mais recentes que já discutem os impactos da pandemia de COVID-19 na educação inclusiva e as novas perspectivas trazidas pela consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisar este intervalo de tempo permite observar a evolução dos discursos sobre inclusão, saindo de uma fase de adaptação física das escolas para uma fase de discussão curricular e metodológica mais profunda, focada na aprendizagem efetiva e nos multiletramentos.

Os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados com rigor para garantir a qualidade e a pertinência dos materiais selecionados. Foram incluídos artigos científicos, capítulos de livros e teses publicados em língua portuguesa, que estivessem disponíveis na íntegra e que abordassem explicitamente estratégias de ensino de escrita para alunos com deficiência. Foram excluídos: a) trabalhos puramente clínicos ou da área da saúde que não dialogassem com a pedagogia; b) resumos expandidos, resenhas e artigos de opinião sem fundamentação empírica; c) publicações duplicadas em diferentes bases de dados; e d) textos que tratassem de inclusão de forma genérica, sem foco específico na disciplina de Língua Portuguesa ou na produção textual. Esse processo de triagem (screening) foi realizado em três etapas: leitura dos títulos, leitura dos resumos e, por fim, leitura integral dos textos pré-selecionados para verificação de aderência ao tema.

A análise dos dados coletados fundamentou-se na Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2016), adaptada para a pesquisa teórica. O processo analítico seguiu as três fases propostas pela autora: 1) Pré-análise, onde foi realizada a leitura



flutuante de todo o material para a apropriação das ideias centrais e organização dos documentos; 2) Exploração do material, momento em que os textos foram codificados e recortados em unidades de registro (temas-chave como "mediação", "reescrita", "tecnologia"); e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta última fase, as informações foram categorizadas tematicamente para permitir a discussão crítica, confrontando as visões dos autores selecionados com a perspectiva da epistemologia crítica adotada neste trabalho, buscando não apenas descrever o que dizem os textos, mas interpretar o que eles revelam sobre as concepções de ensino vigentes.

A perspectiva epistemológica que norteia toda a metodologia é a dialética, conforme proposta por Gamboa (2012) para a pesquisa em educação. Isso significa que a análise dos textos não foi linear, mas buscou identificar as contradições, os conflitos e as superações presentes na literatura. Ao analisar as estratégias de revisão textual na inclusão, por exemplo, o método dialético permitiu perceber o movimento de tensão entre a "tese" (ensino tradicional normativo excludente) e a "antítese" (propostas de adaptação curricular flexíveis), buscando vislumbrar a "síntese" (uma pedagogia da diferença que potencializa a autoria). Essa postura metodológica afasta o pesquisador da neutralidade ingênua e o coloca como um sujeito que interroga a realidade teórica para propor caminhos transformadores, alinhando-se aos pressupostos da pedagogia crítica que visa a emancipação dos sujeitos escolares.

A sistematização dos resultados foi organizada em eixos temáticos que dialogam diretamente com a questão de pesquisa formulada na introdução. Os dados extraídos das fontes bibliográficas foram triangulados, ou seja, as informações de diferentes autores foram cruzadas para validar as tendências pedagógicas identificadas. Buscou-se identificar não apenas as convergências — aquilo que é consenso sobre a importância da mediação docente — mas também as divergências e lacunas, como a escassez de materiais didáticos específicos para a revisão textual de alunos com deficiência intelectual. Essa organização metodológica visa dar robustez à discussão, garantindo que as conclusões apresentadas no artigo não sejam meras opiniões pessoais, mas construtos teóricos sustentados por uma análise sistemática e criteriosa da produção acadêmica da última década.

Por fim, no que tange aos aspectos éticos da pesquisa, embora este estudo não envolva seres humanos diretamente e dispense a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi mantido o rigor ético no tratamento da propriedade intelectual. Todas as ideias, conceitos e citações retiradas das obras consultadas foram devidamente referenciadas,



respeitando os direitos autorais e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), bem como as diretrizes institucionais da Uniminas. O compromisso com a fidedignidade das fontes e a honestidade intelectual na interpretação dos dados foi o fio condutor de todo o processo metodológico, assegurando que o trabalho contribua de forma idônea para o avanço do conhecimento na área de Educação e Linguagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* bibliográfico selecionado revela, inicialmente, uma tensão estrutural entre as prescrições legais de inclusão e a realidade das práticas pedagógicas de produção textual. Os estudos analisados, especialmente aqueles fundamentados na perspectiva crítica (2015-2025), indicam que, embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garanta o direito à acessibilidade pedagógica, a cultura escolar ainda opera sob a lógica da homogeneização. Os resultados apontam que a produção de textos em sala de aula frequentemente segue modelos rígidos que desconsideram as temporalidades e as especificidades cognitivas dos estudantes com deficiência. Autores como Silva e Menezes (2020) denunciam que a padronização curricular, exacerbada por avaliações externas em larga escala, pressiona os professores a priorizarem a quantidade e a forma normativa da escrita em detrimento da função social e expressiva do texto, resultando na exclusão sistemática daqueles que não se enquadram no perfil de "aluno ideal" preconizado pela BNCC.

Nesse cenário, a literatura destaca que a principal barreira para a inclusão na produção textual não é a deficiência do aluno, mas a concepção de linguagem adotada pela escola. Quando o ensino de língua portuguesa é reduzido à gramática normativa e à ortografia, o aluno com deficiência intelectual ou transtornos de aprendizagem é automaticamente colocado em posição de fracasso. Skliar (2018), em suas reflexões sobre a pedagogia da diferença, argumenta que a escola tende a olhar para a escrita desse aluno buscando o "déficit", ou seja, aquilo que falta para ele ser "normal", em vez de enxergar a potência comunicativa de sua produção singular. A discussão teórica sugere que superar essa visão capacitista exige uma mudança epistemológica: o texto não deve ser avaliado por sua adequação à norma padrão culta de imediato, mas pela sua capacidade de instaurar interlocução e produzir sentidos no contexto em que foi produzido.



Um dado relevante emergente da revisão é a eficácia dos Multiletramentos como estratégia de inclusão na produção textual. As pesquisas de Rojo (2019) e Pagliarini & Martins (2021) demonstram que, quando a escola amplia o conceito de texto para além da escrita alfabética linear, incorporando semioses visuais, auditivas e digitais, os alunos com deficiência encontram novos canais de autoria. Os resultados indicam que estudantes com dificuldades motoras severas ou autismo não verbal, por exemplo, conseguem produzir narrativas complexas e coerentes quando lhes é permitido utilizar ferramentas de áudio, vídeo, ou softwares de construção de histórias baseados em imagens. A discussão aponta, portanto, que os multiletramentos não são apenas "inovação tecnológica", mas uma questão de justiça curricular, pois oferecem suportes diversificados para que o sujeito exerça seu direito à palavra, rompendo com a hegemonia da escrita manual como única via de expressão do saber.

No que tange especificamente à etapa de revisão textual, os estudos convergem para a necessidade de abandonar o modelo corretivo-punitivo em favor de uma abordagem dialógica e mediada. Fuza e Ohuschi (2022) ressaltam que a prática tradicional de devolver o texto ao aluno repleto de marcas vermelhas é inócua e desestimulante, especialmente para estudantes da educação especial que já possuem um histórico de fragilidade acadêmica. A análise dos textos selecionados revela que as práticas exitosas são aquelas em que o professor atua como um "escriva parceiro" ou mediador, lendo o texto junto com o aluno e fazendo perguntas que o ajudem a perceber lacunas de sentido. Essa mediação, inspirada na Zona de Desenvolvimento Proximal vygotskyana, desloca o foco do "erro ortográfico" para a "construção de sentido", permitindo que o aluno compreenda a revisão como uma etapa natural de aprimoramento do pensamento, e não como uma sanção sobre sua incapacidade.

Outro ponto nevrálgico identificado na literatura é o papel das Tecnologias Assistivas como estruturantes do processo de escrita. Diferentemente do que o senso comum pedagógico sugere, Manzini e Santos (2020) argumentam que recursos como teclados adaptados, acionadores oculares e softwares de predição de palavras não são "muletas" que impedem o aprendizado, mas sim ferramentas de acessibilidade instrumental indispensáveis. Os resultados das pesquisas analisadas mostram que, ao eliminar ou reduzir a barreira motora ou sensorial, a tecnologia libera a carga cognitiva do aluno para se concentrar no planejamento e na elaboração das ideias. A discussão teórica enfatiza que negar o uso desses recursos sob o pretexto de que o aluno "precisa aprender a escrever à mão" constitui uma



violência pedagógica que confunde o meio (grafia manual) com o fim (produção de discurso escrito), impedindo o desenvolvimento intelectual do estudante.

A revisão bibliográfica também trouxe à tona a importância da aprendizagem colaborativa e da revisão por pares em contextos inclusivos. Estudos de caso citados por Ferrari de Melo (2024) evidenciam que, quando alunos com e sem deficiência trabalham em duplas na produção e revisão de textos, ocorre um ganho recíproco de aprendizagem. O aluno com deficiência beneficia-se da modelagem e do apoio do colega, enquanto o aluno sem deficiência desenvolve competências metalinguísticas ao ter que explicar regras e sentidos, além de exercitar a ética da alteridade. Essa prática rompe com o isolamento comum ao aluno da inclusão, que muitas vezes fica relegado a fazer atividades apartadas com o Cuidador ou Profissional de Apoio. A discussão aponta que a sala de aula inclusiva deve ser um espaço de interação horizontal, onde a escrita circula socialmente e é construída na coletividade.

Entretanto, os resultados também expõem a precariedade da formação docente como um entrave crítico. Mantoan (2017) e autores subsequentes alertam que os cursos de licenciatura ainda formam professores para um "aluno ideal" que não existe, instrumentalizando-os com técnicas gramaticais, mas não com saberes sobre a diversidade humana. A discussão dos dados revela que muitos professores se sentem despreparados e inseguros para avaliar e orientar a produção textual de alunos com deficiência, recorrendo a atividades simplificadas (como cobrir pontilhados) que subestimam a capacidade cognitiva desses estudantes. A literatura sugere que a formação continuada em serviço, pautada na reflexão sobre a própria prática (epistemologia da práxis), é o caminho mais efetivo para superar essa lacuna, permitindo que o docente construa, no chão da escola, as adaptações necessárias.

A análise crítica dos documentos oficiais, como a BNCC, em contraste com a teoria da educação inclusiva, revela contradições que precisam ser geridas pelo professor. Enquanto a Base propõe competências gerais de comunicação para todos, os currículos reais das escolas muitas vezes impõem ritmos de produção incompatíveis com a inclusão. Os achados bibliográficos de Silva (2021) sugerem que a resistência propositiva do professor é fundamental: cabe ao docente "hackear" o currículo, flexibilizando prazos, formatos e expectativas de avaliação. A discussão indica que a produção textual inclusiva exige um "tempo estendido" e modos alternativos de registro, e que garantir essas condições não é um



privilegio, mas uma adaptação razoável prevista em lei que assegura a isonomia no processo educativo.

Por fim, os resultados desta pesquisa bibliográfica corroboram a tese de que a inclusão na produção textual é um processo político e não meramente técnico. A decisão de validar um texto oralizado, ditado ou construído por imagens como "produção textual legítima" é uma postura ética de reconhecimento do outro. A literatura dos últimos dez anos é unânime em afirmar que não existem "receitas prontas" para ensinar a escrever na diversidade, mas existem princípios norteadores: a aposta na educabilidade de todos, a valorização do erro como percurso e a mediação qualificada. A discussão encerra-se com a compreensão de que a escola inclusiva, ao desafiar a norma padrão excludente, não apenas acolhe o aluno com deficiência, mas enriquece a experiência linguística de todos os estudantes, tornando o ensino de língua portuguesa mais plural, democrático e humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo iniciou-se inquietado pela seguinte questão de pesquisa: "De que maneira as estratégias de produção e revisão textual, alicerçadas nos pressupostos da epistemologia crítica e dos multiletramentos, podem ser ressignificadas para garantir a efetiva aprendizagem e a autoria de estudantes com deficiência nas aulas de Língua Portuguesa do ensino regular?" Ao final deste percurso investigativo, é possível afirmar que tal indagação foi respondida afirmativamente, evidenciando que a ressignificação das práticas de escrita é não apenas possível, mas condição *sine qua non* para a efetivação da inclusão escolar. A análise bibliográfica comprovou que a chave para essa transformação reside no deslocamento do foco pedagógico: sai de cena a obsessão pela norma culta e pela caligrafia perfeita, entra em cena a validação das múltiplas linguagens e dos recursos de tecnologia assistiva como meios legítimos de produção de sentido e subjetividade.

A confirmação da resposta à questão norteadora sustenta-se nas evidências teóricas levantadas, que demonstraram que a adoção dos multiletramentos permite ao aluno com deficiência superar as barreiras do código escrito tradicional. Ficou provado, através da análise de autores contemporâneos, que quando a escola flexibiliza os suportes de produção — aceitando o texto oralizado, o uso de softwares de predição ou a narrativa visual — ela devolve ao estudante a condição de autor. A pesquisa bibliográfica refutou a ideia de que a



deficiência impede a autoria; o que impede é a rigidez do método. Portanto, a estratégia eficaz identificada não é a simplificação do conteúdo (o "currículo facilitado"), mas a diversificação das rotas de acesso e expressão, garantindo que a complexidade intelectual do aluno seja respeitada e expressa através das ferramentas tecnológicas e pedagógicas adequadas à sua condição sensorial e motora.

No que tange especificamente à revisão textual, os resultados comprovaram que a mediação docente dialógica é o mecanismo central para transformar a correção em aprendizagem. A pesquisa evidenciou que, para o aluno da inclusão, a revisão não pode ser um ato solitário ou punitivo, mas deve ser um processo colaborativo de "escriba parceiro", onde o professor ou colegas atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa constatação valida a hipótese de que a interação social é o motor do desenvolvimento da escrita. Ficou demonstrado que as práticas de reescrita colaborativa não apenas melhoram a qualidade textual, mas fortalecem a autoestima e a identidade do estudante com deficiência, que passa a se ver como alguém capaz de comunicar ideias válidas, rompendo com o estigma do fracasso escolar historicamente construído pelo capacitismo estrutural.

A relevância deste estudo confirma-se, primordialmente, pelo seu impacto social e político. Em uma sociedade grafocêntrica, demonstrar caminhos para que pessoas com deficiência dominem a produção textual é trabalhar pela sua emancipação cidadã. A pesquisa é relevante porque denuncia que a exclusão escolar, muitas vezes, não ocorre pela falta de rampa ou banheiro adaptado, mas pela invisibilização pedagógica dentro da sala de aula. Ao propor estratégias concretas fundamentadas na crítica à padronização da BNCC e na valorização da diferença, este artigo oferece ferramentas para que a escola pública cumpra sua função republicana de não deixar ninguém para trás. A relevância acadêmica também se destaca ao preencher lacunas na formação de professores, oferecendo um referencial teórico que une a Linguística Aplicada à Educação Especial de forma propositiva.

Contudo, é imperativo reconhecer as limitações impostas pelo distanciamento entre a teoria acadêmica e o "chão da escola". Embora a literatura analisada aponte caminhos promissores, a implementação dessas estratégias enfrenta o desafio da precarização do trabalho docente. A análise crítica sugere que a inclusão na produção textual não depende apenas da boa vontade do professor, mas de condições estruturais que permitam o planejamento individualizado e o acesso a tecnologias assistivas de qualidade. Sem um investimento maciço na infraestrutura das escolas e na redução do número de alunos por



turma, as práticas de mediação e reescrita colaborativa correm o risco de permanecerem como ideais inalcançáveis, sobrecarregando ainda mais o educador que luta isoladamente pela inclusão.

Ademais, este estudo aponta para a necessidade urgente de futuras pesquisas de campo e intervenções pedagógicas (pesquisa-ação) que documentem, longitudinalmente, o desenvolvimento da escrita de alunos com deficiência submetidos a essas abordagens críticas. Há uma carência de dados empíricos que mostrem, na prática, como a avaliação da produção textual via multiletramentos impacta o percurso escolar desses sujeitos a longo prazo. Recomenda-se, portanto, que a academia se aproxime mais das escolas básicas, criando comunidades de aprendizagem onde a teoria da epistemologia crítica possa ser testada, ajustada e validada no cotidiano turbulento e potente da sala de aula inclusiva.

Por fim, conclui-se que a inclusão na produção e revisão de textos exige uma postura ética radical por parte dos educadores. As evidências apontam que a técnica pedagógica, por si só, é insuficiente se não estiver acompanhada de uma intencionalidade inclusiva que acredite na potência do aluno. Recomenda-se, a partir dos achados, que as políticas de formação docente priorizem o letramento inclusivo e o uso pedagógico de tecnologias assistivas, não como "tópicos especiais", mas como eixos transversais do currículo. A pesquisa encerra-se com a certeza de que a língua portuguesa é um patrimônio de todos e que, através das estratégias críticas aqui discutidas, a escola pode finalmente tornar-se um espaço onde as diferenças não sejam silenciadas, mas narradas, escritas e lidas em sua plenitude humana.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.



BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

FERRARI DE MELO, Douglas. Desenho Universal para a Aprendizagem e a inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 1-20, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. A revisão de textos na sala de aula: concepções e práticas docentes. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 45-62, jan./abr. 2022.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. 2. ed. São Paulo: Summus, 2017.



MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Clara. Tecnologia Assistiva e educação: recursos para a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 555-572, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAGLIARINI, Iara; MARTINS, Sandra Eli. Multiletramentos e inclusão: caminhos para a autoria na diversidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 101-125, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. **Muitos letramentos e a BNCC**. In: ROJO, R. (org.). *Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB 2.0*. São Paulo: Parábola, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Wagner; MENEZES, Vera. A BNCC e o ensino de língua portuguesa: tensões e perspectivas críticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 34-56, 2020.

SILVA, Adilson. A escrita como prática de liberdade: revisitando Geraldi na contemporaneidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 1, p. 22-40, 2021.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.