ISSN: 2358-8829

ALFABETIZAÇÃO E NEURODIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Joelma de Almeida Azevedo [1]

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma etapa decisiva da educação básica porque possibilita à criança apropriar-se do sistema de escrita e ampliar sua participação nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela produção textual. Entretanto, esse processo não ocorre de maneira uniforme. As crianças chegam à escola com experiências, ritmos, formas de comunicação, repertórios culturais e modos de aprender distintos, o que exige que o ensino seja planejado para acolher a heterogeneidade presente na sala de aula. No caso das crianças neurodivergentes, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, pois diferenças relacionadas à atenção, à linguagem, à interação, à percepção, à organização das tarefas e à expressão do conhecimento podem interferir no modo como cada estudante participa das situações de alfabetização. Soares (2003) contribui para esse debate ao demonstrar que alfabetizar não pode ser reduzido ao domínio mecânico de letras e sons, devendo ser articulado ao letramento e às práticas sociais de leitura e escrita.

A compreensão da alfabetização como construção ativa também modifica o olhar sobre a aprendizagem de crianças que não respondem imediatamente às estratégias tradicionais. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a criança formula hipóteses sobre a escrita, testa possibilidades e reorganiza progressivamente seus conhecimentos. Essa perspectiva permite compreender o erro como parte do processo de construção e não apenas como sinal de incapacidade. Em uma abordagem inclusiva, tal entendimento é particularmente relevante porque impede que dificuldades iniciais sejam transformadas em rótulos permanentes. A observação das estratégias utilizadas pelo aluno, das hipóteses que formula e das condições em que consegue avançar oferece elementos mais produtivos

[1] Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD ECUMENICAL UNIVERSITY. Email:joelmaalmeidaazevedo@gmail.com

para o planejamento pedagógico do que a simples comparação com um padrão único de desempenho.

Além dos processos individuais de elaboração, a aprendizagem da linguagem escrita ocorre em relações sociais e depende da qualidade das mediações construídas no ambiente escolar. Vygotsky (1984) destaca que o desenvolvimento se constitui nas interações e que a atuação de outras pessoas pode favorecer aprendizagens que ainda não se realizam de forma independente. Para a alfabetização de crianças neurodivergentes, essa contribuição indica a importância de intervenções graduadas, explicações claras, modelagem, apoio entre pares, materiais acessíveis e acompanhamento docente contínuo. O professor deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conteúdos e passa a organizar condições para que o estudante participe, compreenda, experimente e avance a partir de suas possibilidades reais.

A dimensão relacional da alfabetização também se aproxima da concepção de educação defendida por Freire (1968), para quem o processo educativo precisa ser dialógico, crítico e humanizador. Quando a criança é reconhecida como sujeito do conhecimento, suas experiências, formas de expressão e modos de participação passam a integrar o planejamento pedagógico. Isso não significa abandonar objetivos de aprendizagem, mas construir caminhos para alcançá-los sem desconsiderar a identidade e a singularidade de cada estudante. Em vez de uma prática centrada apenas na repetição e na obediência a exercícios padronizados, a alfabetização pode ser organizada por meio de situações significativas de leitura, escrita, conversa, produção de sentidos e participação na cultura escrita.

A perspectiva inclusiva amplia esse compromisso ao defender que a escola deve se organizar para responder à diversidade e não exigir que todos os alunos se ajustem previamente a um único modelo de ensino. Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar exige mudanças nas práticas, nas relações e na própria compreensão sobre quem pode aprender. No campo da alfabetização, tal princípio implica reconhecer que crianças neurodivergentes têm direito ao currículo comum, aos conhecimentos socialmente relevantes e às oportunidades de desenvolver leitura e escrita, ainda que necessitem de diferentes formas de apoio, tempos, recursos ou mediações. A adaptação pedagógica, portanto, deve ampliar o acesso ao conhecimento e não simplificar permanentemente as expectativas de aprendizagem.

Diante desse cenário, o problema que orienta o presente artigo está relacionado à seguinte questão: de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às singularidades podem favorecer a alfabetização de crianças neurodivergentes em uma perspectiva inclusiva? O objetivo geral consiste em analisar os desafios e as possibilidades presentes no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização de crianças neuroatípicas, considerando a articulação entre alfabetização e letramento, a construção das hipóteses de escrita, a mediação social, a educação dialógica e os princípios da inclusão escolar. Para tanto, o estudo aproxima as contribuições de Soares (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1984), Freire (1968) e Mantoan (2003), buscando construir uma reflexão coerente com a necessidade de uma educação equitativa, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza descritivo-reflexiva. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender concepções teóricas relacionadas à alfabetização, à construção da escrita, à mediação social, à educação dialógica e à inclusão, articulando-as à discussão sobre crianças neurodivergentes no contexto escolar. Não houve coleta de dados com participantes, aplicação de instrumentos ou intervenção em campo; a análise foi desenvolvida a partir da leitura e interpretação de obras teóricas selecionadas em função de sua relação direta com o problema investigado.

O corpus teórico foi constituído pelas contribuições de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Maria Teresa Eglér Mantoan. A seleção desses autores foi definida pela presença explícita de suas contribuições no resumo previamente elaborado e pela complementaridade de suas perspectivas para o objeto do artigo. Soares foi considerada para a relação entre alfabetização e letramento; Ferreiro e Teberosky, para a construção das hipóteses sobre a escrita; Vygotsky, para a interação social e a mediação; Freire, para a educação dialógica e humanizadora; e Mantoan, para a educação inclusiva e a reorganização das práticas escolares.

A análise foi organizada em três eixos temáticos. O primeiro reuniu elementos relativos à alfabetização, ao letramento e à construção do sistema de escrita. O segundo concentrou aspectos relacionados à interação social, à mediação docente e ao diálogo

como princípios do processo educativo. O terceiro abordou inclusão escolar, diversidade e possibilidades de reorganização das práticas pedagógicas. Após a leitura das obras, os conceitos mais diretamente relacionados ao objetivo do estudo foram aproximados e discutidos de forma interpretativa, buscando identificar convergências e contribuições para o planejamento da alfabetização de crianças neurodivergentes.

Por se tratar de uma discussão teórica, os resultados não correspondem a dados estatísticos ou a mensurações de desempenho. Eles são apresentados como síntese interpretativa das contribuições analisadas, relacionando os referenciais selecionados aos desafios observáveis no trabalho pedagógico com diferentes formas de aprendizagem. A análise preserva o foco educacional do estudo, evitando transformar diagnósticos clínicos em explicações suficientes para o sucesso ou o fracasso na alfabetização e priorizando a reflexão sobre condições de ensino, mediações, acessibilidade pedagógica e participação do estudante.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Alfabetização, letramento e construção do conhecimento sobre a escrita

A alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas seu sentido educacional torna-se mais amplo quando articulado às práticas sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas. Soares (2003) diferencia e, ao mesmo tempo, aproxima alfabetização e letramento ao mostrar que aprender a codificar e decodificar a língua escrita precisa ocorrer em situações nas quais o estudante compreenda por que se lê, para quem se escreve e quais funções os textos exercem na vida cotidiana. Essa articulação evita que a alfabetização se transforme em sequência isolada de sílabas, cópias e exercícios sem significado. Para crianças neurodivergentes, a conexão entre habilidade técnica e uso social pode favorecer a compreensão da finalidade das atividades e ampliar o engajamento com a linguagem escrita.

A contribuição de Soares (2003) permite pensar que a inclusão não se realiza apenas pela presença física da criança na sala de aula. É necessário assegurar oportunidades reais de participar de situações de leitura e escrita que façam sentido, como reconhecer o próprio nome, localizar informações em cartazes, acompanhar histórias, produzir listas, interpretar avisos, escrever pequenos textos ou registrar experiências. Quando o ensino se organiza dessa maneira, a criança percebe que a escrita não é um conjunto abstrato de sinais, mas um recurso de comunicação e participação social. Essa

dimensão é relevante para estudantes que apresentam maior necessidade de contextualização, previsibilidade ou motivação para compreender a tarefa proposta.

Ferreiro e Teberosky (1999) acrescentam que a aprendizagem da escrita não acontece pela simples memorização de correspondências prontas. A criança procura compreender como o sistema funciona e elabora hipóteses que vão sendo modificadas a partir de conflitos cognitivos, comparações e novas experiências. Assim, produções que aparentemente contêm erros revelam modos de pensar sobre a escrita e podem indicar em que nível de compreensão o estudante se encontra. Em vez de corrigir apenas o produto final, o professor precisa investigar o raciocínio presente na tentativa realizada, pois essa análise possibilita selecionar intervenções adequadas ao momento de aprendizagem.

Essa concepção torna-se especialmente importante quando se trabalha com crianças neurodivergentes, porque respostas incomuns, formas alternativas de registrar ou dificuldades de comunicação podem ocultar conhecimentos já construídos. Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que a criança atua intelectualmente sobre a escrita, o que exige do professor uma observação atenta das estratégias utilizadas. Um estudante pode reconhecer palavras, estabelecer relações sonoras ou compreender funções do texto mesmo que tenha dificuldade para registrar manualmente, sustentar a atenção por longos períodos ou responder oralmente da forma esperada. Avaliar diferentes indícios de aprendizagem ajuda a evitar interpretações reducionistas.

A aproximação entre Soares (2003) e Ferreiro e Teberosky (1999) permite compreender a alfabetização como processo simultaneamente linguístico, cognitivo e social. A criança precisa descobrir regularidades do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, utilizá-lo em práticas comunicativas significativas. Por isso, o planejamento inclusivo deve combinar atividades de reflexão sobre letras, sons, palavras e textos com situações reais de leitura e produção escrita. Para estudantes neurodivergentes, essa combinação pode ser organizada com maior explicitação das etapas, apoio visual, redução de estímulos irrelevantes, tempo ampliado e possibilidades variadas de resposta, preservando os mesmos objetivos essenciais de aprendizagem.

2. Interação social, mediação docente e educação dialógica

Vygotsky (1984) compreende a aprendizagem como processo profundamente relacionado às interações sociais. As funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da participação em atividades culturalmente organizadas e da mediação realizada por pessoas mais experientes. Essa concepção desloca a análise das dificuldades escolares

de uma explicação exclusivamente individual para uma compreensão que considera também as condições de ensino. Na alfabetização, não basta perguntar o que a criança consegue fazer sozinha; é necessário observar o que ela realiza quando recebe pistas, modelos, explicações, perguntas orientadoras ou apoio de colegas e professores.

A noção de mediação possibilita organizar intervenções que aproximem a criança de desempenhos ainda não consolidados. Vygotsky (1984) mostra que o ensino pode atuar sobre aprendizagens em desenvolvimento, desde que o apoio oferecido esteja relacionado às necessidades do estudante. Em uma turma inclusiva, isso significa variar a intensidade da ajuda sem retirar a criança do processo comum. O professor pode apresentar um modelo de palavra, destacar visualmente determinada informação, segmentar uma instrução, retomar oralmente um enunciado, propor atividade em parceria ou oferecer mais tempo para a resposta. O objetivo da ajuda é favorecer autonomia progressiva, e não criar dependência permanente.

A mediação também envolve linguagem, vínculo e reconhecimento do outro como participante ativo do processo educativo. Freire (1968) critica práticas em que o estudante é tratado como receptor passivo de conteúdos e defende uma educação baseada no diálogo. Na alfabetização, a postura dialógica permite que a criança fale sobre o que sabe, faça perguntas, explique suas escolhas, relacione textos à própria experiência e atribua significado ao que aprende. Para crianças neurodivergentes, o diálogo deve considerar diferentes formas de comunicação, inclusive respostas breves, gestos, recursos visuais ou outros meios que permitam participação efetiva.

A concepção humanizadora de Freire (1968) também contribui para impedir que a diferença seja utilizada como justificativa para reduzir a criança ao diagnóstico. O estudante precisa ser reconhecido como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir conhecimentos e participar de sua própria aprendizagem. Quando o professor organiza atividades apenas com base no que acredita ser a limitação do aluno, pode restringir oportunidades de leitura, escrita e interação. Uma prática humanizadora, ao contrário, identifica necessidades de apoio sem apagar potencialidades, interesses e conhecimentos já existentes.

A articulação entre Vygotsky (1984) e Freire (1968) evidencia que ensinar é construir relações pedagógicas intencionais. A mediação não se limita a facilitar a tarefa, e o diálogo não se reduz a uma conversa sem objetivo. Ambos se concretizam quando o professor conhece o conteúdo, observa o estudante, interpreta suas respostas e organiza

experiências que permitam avançar. Na alfabetização inclusiva, isso exige planejamento cuidadoso, acompanhamento contínuo e abertura para modificar estratégias sempre que a forma inicialmente proposta não possibilitar acesso adequado ao conhecimento.

3. Inclusão escolar, neurodiversidade e práticas pedagógicas

A educação inclusiva parte do princípio de que a diversidade é constitutiva da escola e não uma exceção a ser administrada separadamente. Mantoan (2003) defende que incluir significa rever estruturas e práticas que selecionam, classificam ou excluem alunos com base em padrões rígidos de desempenho. Essa concepção é compatível com a perspectiva da neurodiversidade ao reconhecer que diferentes formas de funcionamento neurológico podem resultar em modos distintos de perceber, comunicar, organizar e demonstrar aprendizagens. No processo de alfabetização, a diferença precisa orientar ajustes pedagógicos sem transformar o estudante em destinatário de um currículo empobrecido.

A escola inclusiva não pode confundir igualdade de direitos com uniformidade de procedimentos. Mantoan (2003) destaca que acolher a diversidade exige reorganizar o ensino de maneira que todos participem da experiência escolar. Isso significa trabalhar com objetivos comuns de alfabetização e, quando necessário, utilizar diferentes caminhos para alcançá-los. Uma mesma atividade de leitura pode envolver escuta, observação de imagens, identificação de palavras, leitura compartilhada, resposta oral, seleção de alternativas ou registro escrito. A variação dos meios de participação possibilita avaliar o conhecimento sem exigir que todos demonstrem aprendizagem da mesma forma.

A perspectiva inclusiva também exige cuidado com práticas de segregação dentro da própria sala de aula. Quando a criança neurodivergente recebe tarefas permanentemente mais simples, desconectadas do conteúdo trabalhado pelos colegas, sua presença física não garante participação curricular. Mantoan (2003) alerta para a necessidade de transformar a escola para que a diferença não resulte em exclusão. Dessa forma, as adaptações devem funcionar como apoios de acesso, e não como substituição indiscriminada do conhecimento. O professor pode reduzir a quantidade de itens, ampliar o tempo, tornar instruções mais visuais ou graduar a complexidade, desde que preserve o vínculo com os objetivos de alfabetização.

Nesse contexto, a formação docente adquire importância central. A alfabetização de crianças neurodivergentes requer conhecimentos sobre o sistema de escrita, letramento, desenvolvimento, mediação, comunicação e inclusão. As contribuições de

Soares (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1984), Freire (1968) e Mantoan (2003) mostram que nenhuma estratégia isolada responde à complexidade do processo. O professor precisa integrar esses referenciais para interpretar o que a criança já sabe, identificar barreiras, planejar intervenções e acompanhar avanços, evitando tanto expectativas irreais quanto a subestimação de suas possibilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais evidencia, inicialmente, que a alfabetização de crianças neurodivergentes não pode ser organizada como um percurso único e rígido. Soares (2003) mostra que alfabetização e letramento se relacionam, embora correspondam a dimensões específicas do desenvolvimento da linguagem escrita. Esse entendimento amplia as possibilidades de ensino porque permite trabalhar conhecimentos sobre o sistema alfabético em situações socialmente significativas. Para a criança neurodivergente, a contextualização da leitura e da escrita pode favorecer compreensão da finalidade da tarefa, participação e generalização daquilo que foi aprendido para situações fora do exercício escolar.

Outro resultado da discussão é a necessidade de considerar o conhecimento que a criança já construiu, mesmo quando sua produção ainda não corresponde à escrita convencional. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que as hipóteses infantis sobre a escrita possuem lógica própria e se transformam progressivamente. Na prática inclusiva, essa compreensão ajuda a evitar que respostas diferentes sejam interpretadas imediatamente como ausência de aprendizagem. O professor precisa investigar o que a criança pretende registrar, quais critérios utiliza, que relações estabelece entre fala e escrita e que elementos reconhece no texto, utilizando essas informações para planejar intervenções mais precisas.

A heterogeneidade dos modos de aprender exige avaliação pedagógica contínua. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que observar processos é mais informativo do que considerar apenas acertos e erros finais, enquanto Soares (2003) reforça que o domínio da escrita deve estar relacionado a seus usos. Dessa forma, a avaliação de uma criança neurodivergente pode incluir reconhecimento de letras e palavras, compreensão de histórias, uso funcional da escrita, produção de hipóteses, participação em leitura compartilhada e capacidade de comunicar significados. Essa

ampliação evita que uma única dificuldade, como o registro manual, seja confundida com ausência global de conhecimento.

A mediação aparece como elemento central para transformar potencialidades em aprendizagem efetiva. Vygotsky (1984) evidencia que o desempenho realizado com apoio pode revelar processos em desenvolvimento e orientar o ensino. Essa perspectiva sustenta práticas como instruções em etapas, demonstração de procedimentos, pistas graduadas, retomadas, perguntas orientadoras e apoio entre pares. Para estudantes neurodivergentes, tais estratégias podem reduzir barreiras relacionadas à organização, à atenção ou à compreensão de comandos sem alterar o objetivo pedagógico. O apoio torna-se produtivo quando é planejado para ser retirado ou transformado conforme a autonomia aumenta.

O papel do professor, nessa perspectiva, não é apenas oferecer ajuda, mas interpretar a resposta da criança e ajustar a mediação. Vygotsky (1984) permite compreender que o ensino precisa se situar em um nível desafiador e possível, enquanto Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que a criança participa ativamente da construção do conhecimento. Quando essas duas contribuições são articuladas, a alfabetização deixa de ser repetição de modelos prontos e passa a envolver intervenção intencional sobre hipóteses, estratégias e conhecimentos em formação. O professor precisa saber quando explicar, quando perguntar, quando exemplificar e quando permitir que a criança tente resolver a situação por conta própria.

A dimensão dialógica discutida por Freire (1968) acrescenta que a participação do estudante não deve ocorrer apenas na execução de tarefas, mas também na construção de sentidos. Textos, palavras e situações de escrita podem partir de temas próximos à experiência da turma, interesses dos alunos, acontecimentos da comunidade e situações reais de comunicação. Para crianças neurodivergentes, o diálogo pode assumir diferentes formas e não deve ficar restrito à oralidade convencional. A possibilidade de responder por imagens, escrita, gestos, escolhas ou outros recursos amplia a participação sem eliminar a necessidade de desenvolver progressivamente diferentes formas de linguagem.

A educação humanizadora também contribui para enfrentar a tendência de definir a criança pelo diagnóstico. Freire (1968) defende relações educativas baseadas no reconhecimento do sujeito, e Mantoan (2003) questiona práticas escolares que produzem exclusão a partir da diferença. A articulação desses autores mostra que a inclusão precisa combinar respeito e expectativa de aprendizagem. Respeitar singularidades não significa considerar qualquer dificuldade como imutável, assim como manter expectativas não

significa exigir desempenho padronizado sem apoio. O desafio é criar condições para que a criança tenha acesso real ao conhecimento e seja reconhecida por suas possibilidades de desenvolvimento.

Os resultados da reflexão também apontam que adaptações pedagógicas são mais consistentes quando removem barreiras sem romper o vínculo com o currículo. Mantoan (2003) sustenta que a escola inclusiva precisa modificar suas práticas para acolher todos os estudantes. No processo de alfabetização, isso pode ocorrer por meio de instruções mais objetivas, rotinas previsíveis, apoio visual, variedade de materiais, tempo ampliado, organização do espaço, possibilidade de pausas e diferentes formas de resposta. Essas medidas não substituem o ensino de leitura e escrita; elas criam condições para que a criança participe desse ensino com maior qualidade.

A relação entre alfabetização e inclusão exige atenção especial ao risco de simplificação excessiva. Quando uma criança neurodivergente recebe continuamente atividades de nível muito inferior ao da turma, pode permanecer ocupada sem avançar em conhecimentos relevantes. Mantoan (2003) alerta que a inclusão demanda ruptura com mecanismos de exclusão, e Soares (2003) reforça que o acesso à cultura escrita envolve práticas sociais complexas. Assim, a adaptação precisa manter objetivos significativos e promover progressão. O grau de apoio pode variar, mas a criança deve continuar exposta a textos, situações comunicativas e desafios compatíveis com seu processo de aprendizagem.

A prática pedagógica inclusiva também depende de planejamento. Soares (2003) permite compreender que o professor deve organizar experiências em que o ensino do sistema de escrita esteja associado ao uso efetivo da linguagem, e Vygotsky (1984) demonstra que a mediação precisa ser intencional. Dessa maneira, o planejamento para uma turma diversa pode prever objetivos comuns, atividades com diferentes níveis de apoio, momentos de interação, formas alternativas de participação e registros de acompanhamento. Antecipar essas possibilidades reduz improvisações e evita que a criança neurodivergente receba uma atividade paralela apenas porque a proposta inicial não foi acessível.

Os referenciais analisados convergem ao indicar que o estudante deve ser tratado como sujeito ativo da aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam a atividade intelectual da criança diante da escrita; Vygotsky (1984) destaca sua participação em processos mediados; Freire (1968) defende o diálogo e a humanização; Soares (2003)

situa a escrita em práticas sociais; e Mantoan (2003) afirma o direito de todos à participação escolar. Essa convergência sustenta uma concepção de alfabetização na qual a neurodivergência não é ignorada, mas também não determina antecipadamente limites de aprendizagem.

A principal possibilidade identificada, portanto, é construir uma alfabetização flexível nos meios e rigorosa no direito de aprender. A flexibilidade aparece na escolha dos recursos, na organização do tempo, nas formas de resposta, nos apoios e nas mediações; o compromisso permanece nos objetivos de ampliar leitura, escrita, compreensão, comunicação e participação social. Mantoan (2003) reforça que a escola inclusiva precisa responder à diversidade, enquanto Soares (2003) lembra que alfabetizar envolve inserir o estudante no universo da cultura escrita. O equilíbrio entre esses dois compromissos evita tanto a padronização excludente quanto a redução das expectativas acadêmicas.

Por fim, a análise indica que não existe uma estratégia isolada capaz de responder a todas as crianças neurodivergentes. As hipóteses de escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), a mediação defendida por Vygotsky (1984), a dimensão dialógica de Freire (1968), a relação entre alfabetização e letramento discutida por Soares (2003) e a concepção inclusiva de Mantoan (2003) formam um conjunto complementar de referências. O planejamento pedagógico precisa partir da observação do estudante e ser revisto a partir de sua resposta às propostas. A inclusão se concretiza quando a escola transforma essa observação em decisões didáticas que ampliam oportunidades reais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que a alfabetização de crianças neurodivergentes exige uma concepção de ensino capaz de reconhecer diferenças sem convertê-las em impedimentos para a aprendizagem. O processo precisa considerar tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a participação em práticas sociais de leitura e produção textual. Nesse sentido, ensinar a ler e escrever envolve criar experiências significativas, observar como cada criança constrói conhecimentos e organizar condições para que possa participar, compreender e avançar.

Os desafios mais evidentes estão relacionados à tendência de padronizar ritmos, respostas e procedimentos, à interpretação do erro apenas como fracasso e à utilização do

diagnóstico como explicação suficiente para as dificuldades escolares. A superação desses limites requer avaliação pedagógica contínua, mediação intencional, diálogo, planejamento e disponibilidade para ajustar recursos e formas de participação. As adaptações precisam ampliar o acesso ao currículo, preservando objetivos relevantes de alfabetização e evitando que a inclusão seja reduzida à presença física do estudante na sala de aula.

Entre as possibilidades identificadas destacam-se a articulação entre alfabetização e letramento, a valorização das hipóteses construídas pela criança, a utilização de mediações graduadas, a organização de práticas dialógicas e a flexibilização dos meios de acesso e expressão. Essas ações podem favorecer uma aprendizagem mais significativa porque consideram o estudante em sua integralidade e permitem que diferentes formas de participação sejam incorporadas ao cotidiano da turma.

Conclui-se, ainda, que a formação continuada dos professores é indispensável para transformar princípios inclusivos em decisões didáticas consistentes. O docente precisa compreender como ocorre a aprendizagem da escrita, reconhecer os efeitos das interações e das mediações, organizar situações comunicativas significativas e identificar barreiras que podem ser removidas pelo próprio planejamento. Dessa forma, a alfabetização de crianças neurodivergentes pode ser desenvolvida com maior equidade, respeito às singularidades e compromisso com o direito de todos ao conhecimento e ao desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Alfabetização, Neurodiversidade, Práticas pedagógicas, Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.