

ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: DIREITOS COMUNS, PERCURSOS PLURAIS E MEDIÇÃO PEDAGÓGICA

INCLUSIVE LITERACY AND NEURODIVERSITY: COMMON RIGHTS, PLURAL PATHWAYS AND PEDAGOGICAL MEDIATION

Paula Geraldo Pereira¹

Camila Xavier Vieira²

Rita de Cássia Rocha dos Santos³

Sônia Helena Peters⁴

Denise Nascimento Silveira⁵

¹ Autora principal. Mestranda do PPGECEM/UFPel. E-mail: paulageraldopereira@gmail.com.

² Coautora. Mestranda do PPGECEM/UFPel. E-mail: camila.x.vieira89@gmail.com.

³ Coautora. Mestranda do PPGECEM/UFPel. E-mail: santosritaufpel2019@gmail.com.

⁴ Coautora. Mestranda do PPGECEM/UFPel. E-mail: sohepe549@gmail.com.

⁵ Coautora. Professora Dra. do PPGECEM/UFPel. E-mail: silveiradenise13@gmail.com.

Eixo temático: Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos

Resumo: Este artigo discute a alfabetização inclusiva diante da neurodiversidade e das diferenças presentes na escola pública, defendendo que direitos comuns de aprendizagem não exigem percursos pedagógicos idênticos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e analítico-interpretativa, articulando Paulo Freire, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Miguel Arroyo e Ubiratan D'Ambrosio, em diálogo com o Atendimento Educacional Especializado e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. O objetivo é analisar como mediação, afetividade, acessibilidade curricular e saberes territoriais podem sustentar práticas de alfabetização que ampliem participação sem reduzir expectativas. A análise organiza-se em quatro eixos: diferença e direito à aprendizagem; mediação e desenvolvimento; afetividade e pertencimento; planejamento acessível e colaboração entre sala comum e AEE. Os resultados interpretativos indicam que a padronização de tempos, materiais e respostas pode transformar diferenças em déficits quando desconsidera barreiras e modos diversos de participação. Em contraposição, propõe-se uma alfabetização orientada por objetivos compartilhados, múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento, avaliação processual e colaboração profissional. Conclui-se que inclusão não significa currículo paralelo nem simplificação permanente, mas construção de condições para que estudantes diversos acessem

conhecimentos socialmente relevantes por mediações pedagogicamente justificadas.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular. Mediação. Afetividade. AEE. Direito à aprendizagem.

Abstract: This article discusses inclusive literacy in the context of neurodiversity and differences present in public schools, arguing that common learning rights do not require identical pedagogical pathways. It is a qualitative, analytical-interpretive bibliographic study bringing Paulo Freire, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Miguel Arroyo, and Ubiratan D'Ambrosio into dialogue with Specialized Educational Assistance and Universal Design for Learning principles. The aim is to analyze how mediation, affectivity, curricular accessibility, and territorial knowledge can support literacy practices that expand participation without lowering expectations. The analysis is organized around four axes: difference and the right to learn; mediation and development; affectivity and belonging; accessible planning and collaboration between the regular classroom and specialized support. Interpretive results indicate that standardizing time, materials, and expected responses may turn differences into deficits when barriers and diverse forms of participation are disregarded. In response, the article proposes literacy guided by shared objectives, multiple forms of access, expression and engagement, process-oriented assessment, and professional collaboration. It concludes that inclusion does not mean a parallel curriculum or permanent simplification, but the construction of conditions through which diverse students can access socially relevant knowledge by means of pedagogically justified mediation.

Keywords: Curricular accessibility. Mediation. Affectivity. Specialized support. Right to learn.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar em uma escola inclusiva exige enfrentar uma questão decisiva: como garantir conhecimentos comuns sem transformar igualdade de direitos em obrigação de aprender do mesmo modo, no mesmo tempo e pela mesma linguagem? A pergunta ganha relevância diante da neurodiversidade, das deficiências, das diferenças culturais e das desigualdades sociais que atravessam as turmas. A diversidade não é exceção que chega depois do planejamento; é condição constitutiva da escola pública.

Práticas de alfabetização frequentemente são organizadas a partir de uma imagem implícita de aluno: alguém que sustenta atenção por determinado tempo, responde oralmente quando solicitado, registra graficamente com certa velocidade, compreende instruções verbais e progride em sequência relativamente previsível. Quando essa imagem orienta todo o currículo, estudantes que aprendem de outros modos podem ser interpretados como insuficientes antes que se investiguem as barreiras produzidas pelo próprio ambiente.

O direito à aprendizagem exige objetivos educacionais comuns, mas não percursos idênticos. Essa formulação orienta o argumento central do artigo. Diferenciar mediações não significa oferecer menos conhecimento. Significa reconhecer que acesso, participação e expressão podem requerer recursos, tempos e formas de acompanhamento distintos. A inclusão se fragiliza tanto quando o estudante é obrigado a seguir um caminho inacessível quanto quando recebe atividades permanentemente simplificadas e desconectadas do currículo da turma.

O objetivo é analisar como mediação histórico-cultural, afetividade, acessibilidade curricular, AEE e saberes territoriais podem sustentar uma alfabetização inclusiva. A discussão articula Vygotsky, Wallon, Freire, Arroyo e D'Ambrosio e dialoga com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. A questão orientadora pergunta que escolhas pedagógicas permitem preservar altas expectativas e, simultaneamente, ampliar as possibilidades reais de participação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é bibliográfico, qualitativo e analítico-interpretativo. O corpus foi selecionado por sua contribuição para compreender aprendizagem como processo social, afetivo e cultural, bem como para discutir currículo, diferença e mediação. Vygotsky sustenta a centralidade da interação e da mediação; Wallon permite integrar afetividade, corpo e inteligência; Freire situa alfabetização no horizonte da leitura de mundo e da humanização; Arroyo problematiza imagens homogêneas de infância; D'Ambrosio contribui para reconhecer saberes produzidos em diferentes práticas culturais.

A discussão sobre inclusão é aproximada do Atendimento Educacional Especializado e do Desenho Universal para a Aprendizagem. O AEE é compreendido como serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, complementando ou suplementando a formação do estudante, sem substituir a escolarização comum. O DUA é mobilizado como referência para antecipar diversidade no planejamento, ampliando formas de engajamento, representação e ação/expressão.

Foram definidos quatro eixos: diferença e direito à aprendizagem; mediação e desenvolvimento; afetividade e pertencimento; acessibilidade curricular e colaboração. A leitura buscou evitar dois reducionismos: o clínico, que explica toda dificuldade por características individuais, e o pedagógico simplificador, que supõe que qualquer adaptação é inclusiva. A análise pergunta sempre que barreira está presente, que objetivo curricular precisa ser preservado e que mediação pode ampliar participação.

Os resultados apresentados são interpretativos e derivam da articulação teórica. Não se trata de pesquisa de campo nem de avaliação de um programa específico. Essa delimitação permite concentrar o artigo na elaboração de princípios pedagógicos transferíveis a diferentes contextos, preservando a necessidade de que cada escola os traduza a partir de seus estudantes, recursos, territórios e projetos pedagógicos.

3 DIFERENÇA NÃO É DÉFICIT: IMAGENS DE INFÂNCIA E APRENDIZAGEM

Arroyo ajuda a compreender que a escola trabalha com imagens de infância que podem se tornar normativas. Quando um estudante não corresponde ao ritmo esperado, a diferença corre o risco de ser nomeada apenas como atraso. Esse movimento produz efeitos: reduz expectativas, desloca o foco para a falta e pode ocultar as condições de ensino. Uma pedagogia inclusiva começa por interrogar a imagem de normalidade que organiza a atividade (ARROYO, 2004).

Neurodiversidade não significa negar necessidades específicas, diagnósticos ou apoios. Significa reconhecer que variações no funcionamento humano fazem parte da realidade e que a escola precisa distinguir características do estudante de barreiras produzidas pelo contexto. Uma instrução exclusivamente oral pode ser barreira para alguns; uma tarefa com excesso de estímulos pode dificultar a organização; um tempo rígido pode impedir que determinado aluno demonstre o que sabe.

A mudança de foco do déficit para a interação entre sujeito e ambiente amplia a responsabilidade pedagógica sem culpabilizar o professor. Nem toda dificuldade pode ser eliminada por uma estratégia de sala de aula, mas muitas barreiras podem ser reduzidas por planejamento, recursos e colaboração. A pergunta deixa de ser “o que há de errado com este aluno?” e passa a incluir “o que nesta situação está impedindo sua participação?”.

Essa mudança também protege o estudante de currículos paralelos empobrecidos. Reconhecer diferença não significa retirar complexidade de modo permanente. O desafio é encontrar apoios que permitam aproximação progressiva aos mesmos conhecimentos relevantes. Em alguns momentos, o caminho será diferente; em outros, o tempo será ampliado; em outros, a forma de resposta poderá variar. O horizonte comum permanece.

4 VYGOTSKY: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

A perspectiva histórico-cultural desloca a aprendizagem de uma visão centrada em capacidades fixas para uma compreensão relacional do desenvolvimento. Vygotsky destaca que funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais e são mediadas por signos, linguagem, instrumentos e outras pessoas. Para a alfabetização, isso significa que ler e escrever não são apenas habilidades individuais; são práticas culturais apropriadas em situações de interação (VYGOTSKY, 2007).

A ideia de zona de desenvolvimento proximal é particularmente importante para a inclusão. Ela

convida o professor a observar não apenas o que o estudante realiza sozinho, mas o que consegue realizar com apoio. Essa diferença altera a avaliação pedagógica. Um aluno que ainda não escreve convencionalmente pode demonstrar compreensão de relações sonoras com letras móveis, apoio visual, escolha entre alternativas ou produção compartilhada (VYGOTSKY, 2007).

Mediação não é fazer pelo estudante. É organizar apoios que permitam participação e, gradualmente, ampliar autonomia. Pistas visuais, modelagem, leitura compartilhada, segmentação de tarefas, recursos de comunicação, pares colaborativos e tecnologias assistivas podem cumprir funções mediadoras quando vinculados a objetivos claros. O recurso só é inclusivo se aumenta a possibilidade de o estudante agir sobre o conhecimento.

Essa perspectiva impede que o diagnóstico seja tratado como prognóstico pedagógico. Conhecer características e necessidades é importante, mas o professor precisa observar possibilidades em atividade. O desenvolvimento não pode ser inferido apenas por rótulos. A escola inclusiva mantém expectativa de aprendizagem e investiga quais mediações tornam essa expectativa concretamente alcançável.

5 WALLON: AFETIVIDADE, CORPO E PERTENCIMENTO

Wallon permite compreender que o sujeito inteiro participa da alfabetização. A criança lê e escreve com inteligência, corpo, emoção e história. Situações de exposição, repetidas experiências de fracasso ou comparações públicas podem produzir retraimento e

recusa. Por outro lado, relações de confiança podem ampliar disposição para tentar, pedir ajuda e persistir diante de tarefas desafiadoras (WALLON, 1975; 1995).

A afetividade não substitui ensino explícito. Um ambiente acolhedor sem intencionalidade pedagógica não garante alfabetização. Da mesma forma, uma sequência tecnicamente bem estruturada pode falhar se o estudante não encontra condições emocionais e relacionais para participar. A qualidade emerge da articulação entre rigor didático e reconhecimento do sujeito.

O corpo também precisa ser considerado. Algumas crianças necessitam de movimento, pausas, diferentes posições de trabalho ou materiais manipuláveis para organizar a atividade. Interpretar todo movimento como indisciplina pode criar barreiras desnecessárias. O professor precisa estabelecer regras de convivência, mas pode fazê-lo distinguindo comportamentos que impedem o coletivo de aprender daqueles que funcionam como estratégias legítimas de autorregulação.

Pertencimento é uma categoria pedagógica. Estudantes aprendem melhor quando se reconhecem como membros reais da turma e participam de experiências comuns. A inclusão se enfraquece quando o aluno permanece fisicamente na sala, mas realiza atividades desconectadas do grupo durante grande parte do tempo. Apoios devem aproximá-lo da experiência coletiva, não produzir uma escolarização paralela dentro da mesma sala.

6 PAULO FREIRE: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA DE MUNDO E HUMANIZAÇÃO

Freire amplia a alfabetização para além da decodificação ao relacionar leitura da palavra e leitura do mundo. Essa concepção não elimina a aprendizagem do sistema de escrita; situa-a em práticas de linguagem que possuem sentido social. Para estudantes diversos, o sentido pode ser uma poderosa via de engajamento. Palavras, textos e situações vinculadas à experiência ajudam a construir pontes entre o conhecimento escolar e o mundo vivido (FREIRE, 1987; 1996).

O diálogo freireano não significa ausência de ensino sistemático. O professor possui responsabilidade pela organização do conhecimento e pela ampliação do repertório cultural. Entretanto, essa responsabilidade se exerce reconhecendo que o estudante chega à escola com linguagem, experiências e interpretações. A alfabetização inclusiva parte dessas experiências sem ficar restrita a elas.

Essa perspectiva é relevante para estudantes que foram repetidamente definidos por aquilo que não conseguem fazer. Criar situações em que possam produzir palavra, escolha, narrativa e autoria modifica sua posição pedagógica. Um recurso de comunicação alternativa, por exemplo, não reduz a linguagem; pode ampliar a possibilidade de participação de quem não se expressa prioritariamente pela fala oral.

Humanizar a alfabetização significa recusar tanto a negligência quanto a humilhação. Não é inclusivo deixar de ensinar porque o estudante apresenta dificuldade. Também não é inclusivo expô-lo continuamente a tarefas inacessíveis. A mediação

responsável constrói desafios possíveis, acompanha processos e reconhece avanços sem transformar a diferença em espetáculo.

7 D'AMBROSIO E OS SABERES DO TERRITÓRIO

A contribuição de D'Ambrosio, embora originada no campo da Etnomatemática, oferece um princípio mais amplo: conhecimentos são produzidos em práticas culturais e os sujeitos chegam à escola com modos de explicar, comparar, organizar e resolver problemas. Na alfabetização, isso convida a reconhecer vocabulários, narrativas, brincadeiras, memórias familiares e práticas comunitárias como recursos de significação (D'AMBROSIO, 2001).

Reconhecer saberes do território não significa substituir o conhecimento escolar por experiências locais. Significa criar relações entre ambos. A escola tem responsabilidade de ampliar horizontes, apresentar gêneros, linguagens e conhecimentos que talvez não circulem no cotidiano. Essa ampliação se torna mais potente quando não exige que o estudante negue sua história para aprender.

Para crianças neurodivergentes, o território também pode oferecer temas de interesse, rotinas conhecidas e referências concretas que facilitam engajamento. Interesses específicos não precisam ser vistos apenas como obstáculos; podem funcionar como portas de entrada para leitura, escrita, contagem, pesquisa e comunicação. O desafio pedagógico é ampliar progressivamente o repertório, evitando aprisionar o estudante a um único tema.

Uma alfabetização territorializada também precisa considerar desigualdades. Nem todas as crianças possuem o mesmo acesso a livros, tecnologias, espaços culturais ou experiências de lazer. A escola não deve transformar essas diferenças em julgamento sobre famílias. Deve funcionar como instituição que amplia oportunidades e oferece acesso a bens culturais, garantindo que o currículo seja ponte e não mecanismo de distinção.

8 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PLANEJAR PARA A VARIABILIDADE

O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe antecipar a variabilidade humana no planejamento, em vez de construir uma atividade única e adaptar somente depois que alguns estudantes fracassam. Seus princípios de múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão oferecem uma linguagem útil para organizar escolhas pedagógicas. Não se trata de criar uma atividade diferente para cada aluno, mas de ampliar opções relevantes desde o início (CAST, 2018).

Na alfabetização, múltiplas representações podem incluir texto impresso, leitura oral, imagens, objetos, gestos, recursos táteis e tecnologias de apoio. Múltiplas formas de expressão podem permitir resposta oral, escrita, seleção, organização de cartões, digitação ou uso de comunicação alternativa, dependendo do objetivo. Se o objetivo é compreender uma narrativa, exigir exclusivamente escrita extensa pode medir mais a capacidade gráfica do que a compreensão.

O princípio exige clareza sobre o objetivo. Flexibilizar a forma de resposta não significa flexibilizar indiscriminadamente o conhecimento. Em algumas situações, escrever é o próprio objetivo e precisa ser ensinado. Em outras, a escrita é apenas um meio de demonstrar compreensão. Distinguir essas situações é parte da competência docente e evita adaptações que acidentalmente retiram do estudante aquilo que deveria aprender.

O DUA também favorece a turma inteira. Apoios visuais, instruções claras, exemplos, antecipação de etapas e diferentes formas de participação beneficiam muitos estudantes, inclusive aqueles sem diagnóstico. Isso reduz a lógica de que acessibilidade é recurso excepcional destinado a poucos e aproxima a inclusão do planejamento pedagógico cotidiano.

9 AEE E SALA COMUM: COLABORAÇÃO SEM TERCEIRIZAÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado possui papel importante na identificação e organização de recursos de acessibilidade. Contudo, a responsabilidade pela aprendizagem curricular não pode ser transferida ao AEE. O estudante pertence à turma comum e o professor regente continua responsável pelo ensino, em colaboração com profissionais especializados. Essa distinção evita que a inclusão seja tratada como tarefa de um setor separado (BRASIL, 2008).

A colaboração pode ocorrer por planejamento conjunto, troca de registros, análise de barreiras, construção de recursos e acompanhamento dos efeitos

das adaptações. O AEE pode ajudar a selecionar tecnologia assistiva, sistemas de comunicação, materiais acessíveis e estratégias de organização. O professor da sala comum contribui com conhecimento do currículo, da dinâmica da turma e das situações em que a barreira aparece.

Quando essa relação funciona, o foco deixa de ser “o que fazer com o aluno” e passa a ser “como organizar o ambiente para que ele participe do objetivo comum”. Essa mudança reduz práticas segregadoras, como retirar sistematicamente o estudante de experiências coletivas para realizar tarefas simplificadas. Em alguns momentos, atendimentos específicos são necessários, mas devem ampliar participação na escolarização comum.

A colaboração também protege os profissionais. Inclusão complexa não pode depender de improvisação individual. Redes precisam garantir tempo, formação e canais de comunicação entre professores, AEE, orientação, supervisão, famílias e outros serviços. A inclusão é responsabilidade institucional e intersetorial, embora a escola preserve sua função pedagógica específica.

10 AVALIAÇÃO INCLUSIVA: EVIDÊNCIAS, PROCESSO E ALTAS EXPECTATIVAS

Avaliar estudantes diversos exige distinguir objetivo, barreira e forma de resposta. Se o objetivo é reconhecer relações entre sons e letras, uma dificuldade motora para escrever não deveria impedir a demonstração do conhecimento. Letras móveis, apontar, digitar ou selecionar podem oferecer evidências válidas. Se o objetivo é desenvolver escrita

manual, por outro lado, o apoio precisa ser organizado sem retirar a própria habilidade em aprendizagem.

A avaliação processual acompanha trajetórias e permite observar que apoios funcionam. Registrar nível de ajuda, tipo de pista, tempo necessário e estratégias utilizadas pode ser mais informativo do que apenas marcar acerto ou erro. Esses dados ajudam o professor a retirar apoios gradualmente e a evitar dependência desnecessária.

Altas expectativas não significam exigir desempenho idêntico em prazos idênticos. Significam não definir antecipadamente um teto baixo para o estudante. A expectativa se combina com apoio, acompanhamento e revisão de metas. Em alguns casos, objetivos individualizados serão necessários, mas devem ser construídos com cuidado para preservar participação e progressão curricular.

A avaliação inclusiva também precisa evitar exposição. Comparações públicas, rankings internos e comentários que transformam o estudante em exemplo de fracasso produzem barreiras afetivas. Feedbacks específicos, privados quando necessário e orientados para próximos passos contribuem para uma cultura em que o erro é informação para aprender.

11 BARREIRAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A acessibilidade curricular começa pela identificação de barreiras concretas. Barreiras podem estar na linguagem da instrução, na quantidade de informação apresentada simultaneamente, no formato do material, na exigência motora, no ruído ambiental, na previsibilidade da rotina ou na forma de avaliação.

Nomeá-las ajuda a evitar adaptações genéricas. Em vez de “facilitar a atividade”, o professor pergunta qual componente está impedindo o estudante de demonstrar o conhecimento. Essa análise permite intervenções mais precisas e preserva a dignidade do aluno. Também favorece o planejamento para a turma, pois muitas barreiras atingem vários estudantes. Uma instrução dividida em etapas, por exemplo, pode beneficiar crianças com dificuldades de atenção, estudantes em processo inicial de alfabetização e aqueles que estão aprendendo a língua de escolarização. A acessibilidade deixa de ser exceção e torna-se qualidade pedagógica.

12 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E MÚLTIPLAS FORMAS DE EXPRESSÃO

A participação escolar depende de comunicação. Alguns estudantes utilizam fala oral de modo limitado ou variável; outros precisam de tempo ampliado, imagens, gestos ou sistemas alternativos. Uma escola inclusiva reconhece comunicação como direito e não condiciona participação a uma única modalidade. Na alfabetização, isso é especialmente importante porque linguagem oral, leitura e escrita se relacionam, mas não são equivalentes. Permitir que o estudante escolha, aponte, organize símbolos ou utilize tecnologia pode revelar conhecimentos que permaneceriam invisíveis em uma interação exclusivamente oral. Ao mesmo tempo, o professor continua ampliando formas de expressão e criando oportunidades para desenvolver novas competências. O apoio não deve cristalizar um limite; deve funcionar como ponte.

13 ROTINAS, PREVISIBILIDADE E FLEXIBILIDADE

Rotinas podem oferecer segurança e favorecer autonomia, sobretudo para estudantes que se beneficiam de previsibilidade. Quadros visuais, antecipação de mudanças, sinalização de etapas e organização estável de materiais reduzem carga cognitiva e ajudam a concentrar atenção no objetivo de aprendizagem. Entretanto, previsibilidade não significa rigidez. A escola também precisa ensinar a lidar gradualmente com mudanças, oferecendo preparação e apoio. O equilíbrio entre rotina e flexibilidade é pedagógico. Uma sequência conhecida pode ser mantida enquanto conteúdos e desafios variam. Assim, a estrutura apoia sem empobrecer. Para o professor, rotinas claras também facilitam a gestão da turma e liberam tempo para intervenções individualizadas quando necessárias.

14 MATERIAIS MANIPULÁVEIS, JOGOS E EXPERIÊNCIA

Materiais manipuláveis e jogos podem ampliar participação quando escolhidos por sua função pedagógica, não apenas por apelo lúdico. Letras móveis, cartões, objetos, jogos de segmentação sonora e recursos táteis permitem que estudantes experimentem relações entre unidades linguísticas antes ou durante o registro gráfico. Para alguns, a manipulação reduz exigências motoras; para outros, torna relações abstratas mais visíveis. O professor precisa observar se o recurso aproxima o estudante do objetivo ou se se torna distração. A mediação inclui explicar regras, modelar estratégias, registrar

descobertas e conectar a experiência concreta à representação escrita. O jogo inclusivo não é recreio disfarçado: é situação intencional de aprendizagem.

15 FAMÍLIA, ESCOLA E ESCUTA SEM CULPABILIZAÇÃO

Famílias possuem conhecimentos importantes sobre formas de comunicação, interesses, sensibilidades e estratégias que funcionam fora da escola. Escutá-las pode qualificar o planejamento. Essa parceria, porém, precisa evitar culpabilização. Dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas automaticamente por suposta falta de acompanhamento doméstico. A escola tem responsabilidade própria e precisa oferecer condições de aprendizagem durante o tempo escolar. A comunicação com famílias deve ser clara, respeitosa e centrada em evidências: o que o estudante já realiza, que barreiras foram observadas, que apoios estão sendo testados e quais próximos passos são propostos. Essa abordagem substitui o discurso da falta por corresponsabilidade realista.

16 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação para inclusão precisa superar listas de características diagnósticas. Conhecer perfis pode ajudar, mas não ensina automaticamente a planejar. Professores precisam estudar desenvolvimento, alfabetização, acessibilidade, avaliação e desenho de tarefas. Precisam também aprender a observar funcionalmente situações: quando a barreira aparece, em que condições diminui, que apoio aumenta participação e como retirar esse apoio

progressivamente. Estudos de caso, análise de materiais e planejamento colaborativo aproximam formação e trabalho real. A inclusão deixa de ser tema periférico e passa a integrar didática, currículo e avaliação.

17 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DIREITOS COMUNS, PERCURSOS PLURAIS

O primeiro resultado interpretativo é que a padronização de procedimentos pode produzir exclusão mesmo quando orientada por intenção de equidade. Quando todos recebem exatamente a mesma atividade, no mesmo tempo e pela mesma linguagem, diferenças de acesso podem ser confundidas com diferenças de capacidade. A igualdade formal do procedimento não garante igualdade substantiva de oportunidade para aprender.

O segundo resultado é que diferenciação pedagógica não deve ser sinônimo de simplificação. A inclusão se fortalece quando o professor preserva o objetivo e modifica os meios sempre que possível. Essa lógica mantém o estudante ligado ao currículo comum e evita trajetórias paralelas que reduzem oportunidades futuras. A pergunta central passa a ser qual apoio permite aproximar-se do conhecimento.

O terceiro resultado refere-se à centralidade da colaboração. A diversidade amplia a necessidade de conhecimento profissional compartilhado. Professor regente, AEE e equipe pedagógica possuem perspectivas diferentes e complementares. Quando trabalham de forma articulada, podem identificar barreiras com maior precisão e acompanhar se os recursos realmente aumentam participação e aprendizagem.

O quarto resultado é que afetividade, pertencimento e território não são elementos decorativos. Eles interferem na relação do estudante com a tarefa e com a própria imagem de aprendiz. Uma alfabetização inclusiva precisa produzir experiências de competência, autoria e participação, especialmente para crianças que já acumularam situações de fracasso ou exclusão.

O eixo Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos é contemplado ao tratar o acesso ao currículo como direito e ao deslocar a diferença do campo da inadequação individual para a análise das condições de participação. A alfabetização é entendida como direito cultural e social, e a inclusão como responsabilidade da escola em construir mediações que permitam apropriação efetiva do conhecimento.

A contribuição do artigo está em sustentar simultaneamente duas exigências que às vezes aparecem separadas: altas expectativas e flexibilidade pedagógica. Reduzir expectativas produz exclusão por empobrecimento; exigir percursos idênticos produz exclusão por inacessibilidade. Entre esses extremos, a mediação docente organiza apoios, acompanha evidências e revisa caminhos sem abandonar o horizonte comum.

Essa perspectiva aproxima direitos humanos e didática. O direito não se realiza apenas na matrícula ou na presença física. Realiza-se quando o estudante participa, aprende, comunica-se, é reconhecido como sujeito e encontra recursos para avançar. Por isso, acessibilidade curricular, AEE, DUA, afetividade e saberes territoriais precisam ser articulados ao núcleo do trabalho pedagógico.

18 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo defendeu que o direito à aprendizagem exige objetivos educacionais comuns, mas não percursos idênticos. A neurodiversidade e as demais diferenças presentes na escola tornam insuficiente qualquer planejamento baseado em um aluno médio. A inclusão começa quando a variabilidade é reconhecida

como condição do ensino e quando barreiras são analisadas antes de se atribuir a dificuldade exclusivamente ao indivíduo.

Vygotsky, Wallon, Freire, Arroyo e D'Ambrosio ajudam a compreender aprendizagem como processo social, afetivo, cultural e mediado. O DUA e o AEE oferecem referências para transformar essa compreensão em planejamento acessível e colaboração. Nenhuma dessas perspectivas autoriza reduzir expectativas. Ao contrário, exigem mediações mais intencionais e avaliação mais cuidadosa.

Conclui-se que inclusão não é presença física nem currículo paralelo. É participação significativa em experiências comuns de conhecimento, com apoios necessários e possibilidade real de progressão. Isso demanda formação docente, tempo de planejamento, recursos de acessibilidade e articulação institucional. Também exige uma cultura escolar que reconheça diferentes formas de aprender sem transformar diferença em incapacidade.

Uma alfabetização verdadeiramente inclusiva pergunta menos quem se encaixa no método e mais como o ensino pode ser organizado para que diferentes estudantes acessem o conhecimento. Nessa mudança reside uma concepção democrática de escola: comum nos direitos, plural nos caminhos e rigorosa no compromisso de não desistir de ninguém.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield, MA: CAST, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.