

**A ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA****ALPHABETIZATION IN PERSPECTIVE: THEORETICAL CONTRIBUTIONS AND IMPLICATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION****LA ALFABETIZACIÓN EN PERSPECTIVA: APORTES TEÓRICOS E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**Maria Izabel de Souza Mota¹

e757922

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i5.7922>

PUBLICADO: 05/2026

RESUMO

Este artigo discute as principais perspectivas teóricas da alfabetização e suas relações com o desenvolvimento da escrita infantil, o letramento e as políticas públicas de inclusão escolar. Partindo da compreensão de que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, analisam-se as contribuições de autores como Ferreiro, Teberosky, Soares, Freire e Morais, que evidenciam a natureza conceitual e social da aprendizagem da língua escrita. O estudo tem como objetivo geral analisar como as teorias da alfabetização dialogam com práticas pedagógicas e com políticas inclusivas no contexto brasileiro. Especificamente, busca-se examinar as contribuições teóricas sobre o desenvolvimento da escrita, identificar a influência das políticas de inclusão escolar e discutir o papel da formação docente na consolidação de práticas alfabetizadoras e inclusivas. A metodologia adotada consiste em uma revisão de literatura baseada em obras clássicas e contemporâneas, além de documentos oficiais que orientam a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados apontam que práticas tradicionais, centradas na repetição e na memorização, não atendem às necessidades reais das crianças, enquanto abordagens construtivistas e socioculturais favorecem aprendizagens mais significativas. Conclui-se que alfabetização, letramento e inclusão são dimensões indissociáveis e que sua efetivação depende de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas contextualizadas e formação docente contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Inclusão escolar.**ABSTRACT**

This article examines the main theoretical perspectives on alphabetization and their relationship with children's writing development, literacy practices, and public policies for school inclusion. Based on the understanding that the child is an active subject in the construction of knowledge, the study analyzes contributions from authors such as Ferreiro, Teberosky, Soares, Freire, and Morais, who highlight the conceptual and social nature of learning written language. The general objective is to analyze how literacy theories interact with pedagogical practices and inclusive policies in the Brazilian context. Specifically, the study aims to examine theoretical contributions on writing development, identify the influence of inclusion policies, and discuss the role of teacher education in strengthening inclusive literacy practices. The methodology consists of a literature review based on classical and contemporary works, as well as official documents guiding special education and Specialized Educational Assistance (SEA). Findings indicate that traditional practices based on repetition and memorization do not meet children's learning needs, whereas constructivist and sociocultural approaches promote more meaningful learning. The study

¹ Doutora em Ciências da Educação, UNIDA, Assunção, Paraguai.



concludes that literacy, reading practices, and inclusion are inseparable dimensions, whose effectiveness depends on consistent public policies, contextualized pedagogical practices, and continuous teacher education.

KEYWORDS: *Literacy. Reading and writing Acquisition. School inclusion.*

RESUMEN

Este artículo analiza las principales perspectivas teóricas sobre la alfabetización y su relación con el desarrollo de la escritura infantil, las prácticas de lectoescritura y las políticas públicas de inclusión escolar. Partiendo de la idea de que el niño es un sujeto activo en la construcción del conocimiento, se examinan las contribuciones de Ferreiro, Teberosky, Soares, Freire y Morais, quienes destacan la naturaleza conceptual y social del aprendizaje de la lengua escrita. El objetivo general es analizar cómo las teorías de alfabetización dialogan con las prácticas pedagógicas y con las políticas inclusivas en el contexto brasileño. Específicamente, se busca examinar los aportes teóricos sobre el desarrollo de la escritura, identificar la influencia de las políticas de inclusión y discutir el papel de la formación docente en la consolidación de prácticas alfabetizadoras inclusivas. La metodología utilizada es una revisión de literatura basada en obras clásicas y contemporáneas, además de documentos oficiales que orientan la educación especial y el Servicio de Atención Educativa Especializada (AEE). Los resultados muestran que las prácticas tradicionales centradas en la repetición no atienden a las necesidades reales de los niños, mientras que los enfoques constructivistas y socioculturales favorecen aprendizajes más significativos. Se concluye que alfabetización, lectoescritura e inclusión son dimensiones inseparables que requieren políticas públicas coherentes, prácticas contextualizadas y formación docente continua.

PALABRAS CLAVE: *Alfabetización. Lectoescritura. Inclusión escolar.*

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação básica e representa um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. No contexto brasileiro, compreender como as crianças constroem conhecimentos sobre a língua escrita é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem seus ritmos, hipóteses e formas de interação com o mundo letrado.

Pesquisas clássicas e contemporâneas, como as de Ferreiro e Teberosky, Morais, Soares, Freire e outros autores, demonstram que a criança não é um sujeito passivo diante da escrita, mas um agente ativo que elabora hipóteses, interpreta contradições e constrói significados a partir de suas experiências sociais e cognitivas.

Paralelamente, o cenário educacional brasileiro tem avançado na implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à consolidação de práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.



A articulação entre alfabetização, letramento e inclusão revela-se indispensável para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com a diversidade humana. Nesse sentido, compreender as perspectivas teóricas que fundamentam o processo de alfabetização e analisar como elas dialogam com as políticas inclusivas torna-se essencial para qualificar o trabalho docente e fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo geral: Analisar as principais perspectivas teóricas da alfabetização e suas relações com as práticas pedagógicas e com as políticas de inclusão escolar no contexto brasileiro.

Neste sentido, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Examinar as contribuições de autores clássicos e contemporâneos sobre o processo de alfabetização e o desenvolvimento da escrita infantil;
- Identificar como as políticas públicas de inclusão escolar influenciam a organização do ensino e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e,
- Discutir o papel da formação docente na construção de práticas alfabetizadoras e inclusivas que respeitem as singularidades dos estudantes.

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas sobre alfabetização, letramento, desenvolvimento da escrita infantil, políticas públicas de inclusão e formação docente.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, desenvolvido por meio de uma revisão de literatura de caráter analítico e interpretativo. Essa abordagem foi escolhida por permitir a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais complexos, como alfabetização, letramento e inclusão escolar, os quais envolvem dimensões históricas, sociais, cognitivas e pedagógicas que não podem ser reduzidas a análises quantitativas.

Tipo de estudo

Segundo Gil (2019), a revisão de literatura consiste na análise sistemática e interpretativa de produções acadêmicas relevantes, possibilitando identificar avanços, lacunas e tensões teóricas. Assim, este estudo adota uma **revisão narrativa**, adequada para integrar diferentes perspectivas teóricas e documentos normativos relacionados à alfabetização e às políticas públicas de inclusão.



Procedimentos de coleta de dados

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios de relevância temática, pertinência ao objeto de estudo, atualidade e impacto acadêmico. Foram consultados:

- Obras clássicas sobre alfabetização e psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991; FERREIRO, 2011; MORAIS, 2021);
- Estudos contemporâneos sobre desenvolvimento da escrita, letramento e práticas pedagógicas;
- Documentos oficiais que orientam a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009; BRASIL, 2020);
- Pesquisas recentes sobre formação docente e políticas inclusivas.

As buscas foram realizadas em bases como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados, além de livros e documentos institucionais amplamente reconhecidos no campo educacional.

Procedimentos de análise

A análise dos dados foi conduzida por meio da **análise temática**, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias emergentes a partir da leitura sistemática do material. As categorias foram organizadas em três eixos:

1. Perspectivas teóricas da alfabetização e desenvolvimento da escrita infantil;
2. Relações entre alfabetização, letramento e práticas pedagógicas;
3. Políticas públicas de inclusão escolar e o papel do AEE.

Essa organização possibilitou compreender como diferentes referenciais dialogam entre si e como influenciam práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Limitações do estudo

Por tratar-se de uma revisão de literatura, o estudo não contempla observações empíricas em campo, o que limita a análise de práticas concretas em contextos escolares específicos. No entanto, essa limitação é compensada pela amplitude teórica e documental da revisão, que oferece subsídios consistentes para reflexões críticas e fundamentadas.



Considerações éticas

Por não envolver seres humanos, a pesquisa dispensa apreciação por Comitê de Ética, conforme Resolução CNS nº 510/2016. Ainda assim, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa acadêmica, como fidedignidade das fontes, rigor analítico e adequada referência aos autores consultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização e principais perspectivas

Um dos aspectos importantes da educação envolve como as crianças se alfabetizam. Mas afinal, o que é alfabetização? Segundo Soares (2003), esse aprendizado inclui a aquisição do alfabeto, códigos escritos e habilidades de leitura e escrita. Trata-se de um processo emancipador que possibilita às crianças apreender e interpretar de maneira crítica o mundo que as circunda.

A efetivação de um processo educativo emancipador depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares. No campo da alfabetização, uma das principais barreiras refere-se ao modo como os métodos são aplicados (SOUZA; SANTOS, 2023).

Tanto as abordagens sintéticas, que priorizam as partes em detrimento do todo, quanto as analíticas, que valorizam o todo antes das partes, têm sido amplamente criticadas. Essas críticas destacam que tais métodos frequentemente desconsideram as especificidades de cada criança, incluindo seus contextos culturais e sociais.

Historicamente, o uso de cartilhas fundamentadas na pedagogia tradicional consolidou práticas centradas no ditado e na repetição. Esse modelo instrucional tende a transformar as crianças em sujeitos passivos, reduzindo-as a meras receptoras de conteúdos previamente estruturados (SOUZA; SANTOS, 2023).

Ferreiro (2011) comentou esta situação, afirmando que as mudanças necessárias para enfrentar a alfabetização inicial em novas bases não podem ser alcançadas através de novos métodos de ensino, novos testes de prontidão ou novos materiais didáticos especialmente novos livros de leitura resolvidos.

Sobre o fracasso na alfabetização na América Latina e por que há interesse em estudar crianças em escolas públicas destes países pertencentes a este continente, no dizer de Ferreiro (2011), a título de observação, não existe interesse aqui na metodologia em si, mas na necessária distinção entre o que é ensinado e o que é aprendido, uma distinção que se aplica a qualquer metodologia, embora seja mais fácil demonstrar num contexto mais amplo a forma tradicional de ensino.



Além disso, no sistema de ensino público, os interesses centram-se nas crianças que têm oportunidades muito limitadas de acesso a materiais escritos e de se tornarem usuários, onde os filhos de pais analfabetos e semianalfabetos, crianças que têm pouco ou nenhum acesso a materiais escritos a oportunidade de frequentar uma instituição pré-escolar (Ferreiro, 2011).

Durante as pesquisas feitas por Ferreiro e Teberosky (1991), as pesquisadoras identificaram as razões pelas quais estes ensinamentos falharam na América Latina: diferenças sociais e culturais, com muitas crianças crescendo sem familiares alfabetizados.

Outra razão identificada pelos mesmos autores foi a falta de formação de muitos professores, que utilizavam métodos de ensino que prestavam pouca atenção às crianças, ao seu ambiente e às suas relações com objetos, e as crianças têm acesso limitado a materiais escritos, dentro e fora da escola.

A necessidade de compreender como as crianças pensam e vivenciam o mundo torna-se central para a construção de práticas pedagógicas eficazes. A forma como elas elaboram hipóteses e interpretam contradições influencia diretamente o desenvolvimento de suas produções escritas (MORAIS; LEITE, 2020).

A criança formula seus próprios exercícios de escrita a partir dos conflitos cognitivos que emergem quando confronta explicações incompatíveis com conhecimentos previamente construídos. Nesse processo, a experiência social desempenha papel decisivo, pois a linguagem é adquirida em interação com o meio e com os sujeitos que o compõem.

Conforme argumenta Ferreiro (2011), a criança não pode ser concebida como uma “folha em branco”. Trata-se de um sujeito ativo, dotado de consciência e capaz de elaborar suposições sobre a estrutura da comunicação, especialmente no que se refere à leitura e à escrita.

Antes mesmo de ingressarem nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças já estabelecem múltiplas conexões com práticas sociais de leitura e escrita. Esse contato inicial ocorre no ambiente da educação infantil, onde frequentemente têm acesso às primeiras formas de registro escrito (TEBEROSKY; COLOMER, 2021).

A criança elabora suas próprias hipóteses acerca do sistema de escrita, diferentemente do adulto alfabetizado, que já internalizou a organização convencional de letras, sílabas, palavras e frases. Esse processo envolve não apenas a memorização de estruturas, mas a construção ativa de significados (MORAIS, 2021).

Durante o período em que as crianças são expostas ao universo da linguagem escrita, elas constroem hipóteses próprias, elaboram conceitos e desenvolvem interpretações



particulares sobre a leitura e a escrita. Esse processo ocorre de forma contínua e dinâmica, marcado pela interação com diferentes práticas sociais de letramento (ROJO; MOURA, 2020).

Segundo Ferreiro (2011), a discriminação perceptiva das modalidades envolvidas (visual e auditiva) ganha destaque quando se pensa na escrita como um código transcrito que converte unidades sonoras em unidades gráficas. No entanto, os programas de preparação para leitura e escrita derivados desse conceito focam em distinções sem questionar a natureza das unidades utilizadas.

Consequentemente, segundo as palavras do autor, Ferreiro (2011) explica que ao reduzir as representações e seus significados e significantes a códigos transcritos, as crianças as recebem mecanicamente, ignorando a transformação que todas essas representações provocam nelas.

Em diversos contextos escolares, observou-se que algumas crianças conseguiam atribuir significado às práticas de leitura e escrita quando lhes era permitido respeitar seu próprio ritmo de aprendizagem. No entanto, em muitos casos, educadores passaram a direcioná-las para atividades baseadas em ditados e exercícios mecânicos presentes em panfletos pedagógicos. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2020).

Em decorrência disso, Ferreiro (2011) enfatiza que se a escrita é vista como um código de transcrição, então a sua aprendizagem é vista como a aquisição de uma técnica; se a escrita é vista como um sistema representacional, então a sua aprendizagem passa a ser a aquisição de novas apropriações de objetos de conhecimento, ou seja, aprendizagem conceitual.

Para Modesto e Rubio (2014), a criança tem seu próprio ritmo, sua própria inteligência e seu próprio pensamento. À medida que se envolve com o mundo conceitual, ela desenvolve hipóteses que a levam a compreender que existem personagens icônicos e não icônicos; a escrita e a leitura seguirão uma direção, neste caso da esquerda para a direita e de cima para baixo.

No processo de compreensão, ela participará em parte, o que a ajudará a compreender e a escrever. Porém, antes de atingir a alfabetização plena, o educando primeiro questionará tudo o que já sabe, depois progredirá em sua estrutura até se tornar leitor e escritor. Porém, por volta da fase pré-escolar, ela começará a se expressar por meio da linguagem, concretizando a criação humana da linguagem (GONTIJO, 2017).

Durante a fase pré-escolar, a criança participa de diversas atividades que envolvem desenho, manipulação de objetos e contato com signos sociais. Nesse processo, ela atribui significados próprios às representações que produz, construindo interpretações iniciais sobre o mundo ao seu redor (SANTOS; MORAIS, 2022).



Por meio dos desenhos, a criança desenvolve suas primeiras formas de comunicação, que antecedem a escrita convencional. Conforme aponta Ferreiro (2011), esse período é marcado por intensa experimentação, na qual a criança pratica diferentes modos de expressão e organiza suas hipóteses sobre a linguagem escrita.

Até pouco tempo, as primeiras tentativas infantis de escrever eram frequentemente classificadas como simples rabiscos, como se o processo de alfabetização tivesse início apenas com letras convencionais e bem formadas. As produções anteriores eram desconsideradas como manifestações legítimas de escrita, ignorando-se o esforço cognitivo envolvido na construção progressiva do sistema alfabético (SANTOS; MORAIS, 2022).

No máximo, era considerada uma atividade puramente visual, pertinente à escrita verdadeira apenas na medida em que levava a um maior controle sobre ferramentas e espaços visuais. Não presume que todos esses rabiscos foram executados simultaneamente com alguma forma de atividade mental. Esses glifos incomuns pareciam estar organizados aleatoriamente (Ferreiro, 2011).

Durante esse período inicial de contato com a linguagem escrita, a criança ainda não distingue claramente desenhos, traços, letras ou números. Todas essas produções são percebidas como expressões icônicas, isto é, representações gráficas que possuem significado dentro de seu próprio sistema simbólico (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2022).

Segundo Ferreiro (2011), as diversas fases da alfabetização são: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Durante o período pré-silábico, a criança ainda tem contato com desenhos, mas eles vão se tornando cada vez menos significativos.

Durante a primeira infância, a criança é intensamente exposta a estímulos visuais, simbólicos ou não, que contribuem para a construção de suas hipóteses sobre leitura e escrita. Nesse processo, ela passa a produzir registros gráficos que refletem suas interpretações iniciais sobre o funcionamento da linguagem (SILVA; MORAIS, 2022)

Sobre essa parte das primeiras escritas infantis, Ferreiro (2011) explica que a primeira vez que as crianças escrevem, a primeira aparição da escrita é tipicamente através de uma representação gráfica ondulada ou quebrada (ziguezague), contínua ou fragmentada, ou como uma série de componentes discretos repetidos (séries de linhas verticais ou pontos).

Crianças alfabetizadas por métodos tradicionais tendem, muitas vezes, a não desenvolver plenamente os aspectos construtivos do processo de escrita. Essa limitação torna-se especialmente evidente no período pré-silábico, fase em que a criança começa a diferenciar imagens simbólicas de representações não simbólicas (SANTOS; MORAIS, 2021).



Sobre as relações que existem entre a fase intrafigural e a interfigural, Ferreiro (2011), as crianças definirão então os critérios que permitem variações no eixo quantitativo (alterar o número de letras numa escrita, para produzir diferentes obras escritas), bem como no eixo qualitativo (alterar a variedade de letras usadas numa escrita).

Durante esse período inicial de alfabetização, a criança assume novas responsabilidades cognitivas, entre elas a diferenciação entre letras e números. Esse processo envolve reconhecer que cada um desses elementos possui funções distintas dentro do sistema de escrita (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2021).

Segundo Chartier (1998), é fundamental que o professor consiga prosseguir com as últimas etapas, que envolvem tentar inspirar a criança a refletir, por exemplo, o tamanho de um objeto não está necessariamente associado às suas letras, tal como o elefante, o número de letras que possui determinará seu tamanho.

Quando a criança passa a reconhecer a relação entre sons e letras, estabelecendo correspondência entre cada grafema e um fonema, ela ingressa na fase silábica. Nesse momento, compreende que a fala pode ser segmentada em unidades menores e que essas unidades podem ser representadas graficamente (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2021).

Sobre essa etapa a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas) (Ferreiro, 2011).

À medida que avança no processo de alfabetização, a criança passa a compreender que a sílaba pode ser composta por mais de uma letra e que essa unidade possui significado dentro da estrutura da palavra. Esse entendimento supera a concepção inicial de que cada sílaba seria representada por apenas uma letra, revelando um avanço importante na construção do princípio alfabético (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2020).

Toda essa dinâmica representa conflitos nesta fase infantil, que pode começar a compreender que as letras têm um valor sonoro, isso está associado ao eixo qualitativo; além disso, a fase também pode ter a capacidade de compreender que a sílaba não pode ser considerada como uma entidade singular, mas que é, em vez disso, reanalisável em componentes menores (FERREIRO, 2011).

Como resultado, a criança será auxiliada no desenvolvimento e poderá associar letras repetidamente. Por exemplo, com a palavra batata, ela teria dificuldade em compreender a primeira letra da palavra, "AAA", e então poderia deduzir que é necessário associar mais letras à primeira vogal da palavra que se repete.

Além disso, se antes houve conflito quanto à necessidade de escrever um monossílabo com mais de uma letra, ela reconhecerá que essa letra isolada será unida a outra letra, por



exemplo, a palavra ovo, na qual escreveria a letra o, mas esta forma de escrita não é reconhecida como necessária. Ao vincular o "o" a letras adicionais que são compreendidas pela fala, a fala começará a compreender a ideia de que a sílaba pode ser construída com a vogal e a consoante.

Ao escrever as palavras, ela também terá a capacidade de associar uma sílaba a uma letra. À medida que o aprendiz compreende a associação entre escrita e fala, os fonemas e grafemas passam a formar uma associação mais sólida e convencional, em que a criança escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, já avançada e superando a fase anterior (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2022).

Progride para a fase alfabética baseada em sílabas, durante a qual a relação convencional entre alfabetização e linguagem se torna mais formal. Nesse ponto, ela cria uma sílaba que representa a fala, com as associações entre as letras que são parciais, ela acredita que para cada letra existe uma sílaba.

Durante essa etapa, o progresso da criança torna-se especialmente significativo, pois ela supera obstáculos relacionados à compreensão da estrutura das palavras. Ao consolidar a relação entre fonemas e grafemas, desenvolve gradualmente a capacidade de ler e escrever de forma mais autônoma ao final do processo (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2022).

Segundo Freire (2014), o processo de leitura e escrita transcende uma mera atividade técnica, incorporando-se a uma empreitada política que busca assegurar a cada aluno o direito a seu próprio meio de comunicação.

Conforme destacado pelo educador, a alfabetização não se resume a um jogo de palavras, mas representa a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano e a abertura de novos caminhos. Dessa forma, a alfabetização se configura como toda a pedagogia, pois aprender a ler implica aprender a expressar a própria palavra.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Entendendo os conceitos: alfabetização e letramento

A educação pode ser compreendida como um dos direitos fundamentais do ser humano, pois contribui diretamente para o desenvolvimento social, moral, político e cultural. Sob essa perspectiva, o processo de alfabetização assume papel central, uma vez que aprender a ler e escrever possibilita ao sujeito construir sua própria trajetória e ampliar suas oportunidades de participação social (BRASIL, 2019).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), refletir sobre o termo alfabetização é analisar o processo. Dessa maneira, entende-se a alfabetização como um processo de leitura e



escrita que ocorre através do desenvolvimento de habilidades que permitem aos indivíduos codificar e decodificar.

Todavia, Soares (2009) chama a atenção para o fato de que o educador Paulo Freire se refere à palavra alfabetização, sem relacioná-la com o termo letramento. Reconhecidamente, trata-se de um entendimento muito amplo de alfabetização, pois todo trabalho é pautado nas realidades vivenciadas por cada sujeito.

Nesse sentido, a autora deixa claro que é particularmente importante desconstruir a ideia de que a alfabetização é simplesmente uma técnica mecânica de codificação e decodificação.

Nesse contexto, Soares (2009) fala de alfabetização no sentido de uma conceituação ampla para evitar interpretações errôneas do termo, devido ao conceito de letramento. Destaca ainda que o foco dos (as) professores (as) ao alfabetizar deve ser conscientizar e incentivar os alunos a mudar as realidades que eles vivenciam.

Soares (2016) ressalta que a atribuição dada em demasia ao termo alfabetização nos últimos anos, sofreria mudanças na sua concepção e não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

Todavia, é necessário compreender a fundo que há uma diferenciação entre aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita), o último é processo que nunca será interrompido.

Assim sendo, a alfabetização no seu sentido específico é um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2016).

Em relação a sua concepção o debate envolve dois pontos de vistas do duplo significado de ler e escrever. Onde ler e escrever podem ser entendidos como domínio da língua escrita e assim conseguir codificar a língua oral em língua escrita e decodificar a língua escrita em língua oral (SOARES, 2016).

A leitura e a escrita não se limitam ao domínio técnico de decodificar letras ou produzir grafias. Elas também envolvem a capacidade de compreender, interpretar e atribuir significado aos enunciados presentes na língua escrita. Sob essa perspectiva, a alfabetização pode ser entendida como um processo de construção de sentidos, no qual o sujeito mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos e socioculturais (SOARES, 2020).

Desse modo, o duplo significado dos verbos **ler** e escrever — ora associados à decodificação, ora à compreensão — não invalida nenhuma dessas dimensões. Pelo contrário, evidencia que alfabetizar implica integrar habilidades mecânicas e interpretativas, reconhecendo que ambas são essenciais para o pleno exercício da leitura e da escrita (SOARES, 2020).



No entanto, sabe-se que hoje a alfabetização vai além da leitura e da escrita e necessita de uma análise crítica do que se compreende, caso em que a alfabetização surge como um processo contínuo ao longo da vida de um indivíduo e, portanto, não termina quando ele é alfabetizado (STREET, 2014).

Nessa perspectiva, Freire (1988) diz que o processo de alfabetização é complexo e, como tal, não termina em determinadas etapas escolares. Pode abranger alguns anos ou até mesmo longos anos da vida do sujeito.

Nessa circunstância, considera-se importante ressaltar o letramento e suas práticas, que, embora intimamente relacionadas com a alfabetização, são distintas entre si e devem ser tratadas com diferentes significados, embora precisem ser mantidas em paralelo para um ensino de qualidade, ao momento do processo de alfabetização dentro da apropriação (STREET, 2014).

Soares (2009, p.15), diz que “letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”.

O termo “Letramento”, como enfatiza Soares (2009) é uma palavra criada com a necessidade de denominar um novo fato social. A palavra tem sua origem no inglês *literacy*, que tange ao estado ou condição de um ser humano alfabetizado que não apenas sabe ler e escrever, mas tem aptidão de uso competente da leitura e da escrita no seu cotidiano.

O sentido da palavra “Letramento”, ainda no entendimento de Soares (2009) se refere a:

[..] palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*. *tetre-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p.18).

À vista disso, o ato de ler não se limita a decifrar códigos gráficos, mas significa usar essa capacidade para mudar sua situação social e cultural, interagindo e pensando sobre o mundo (SOARES, 2020)

Esse conceito também é abordado na publicação de Soares (2009), quando diz que “letramento” é a aquisição do conhecimento por meio da leitura, encontrando notícias e lazer nos jornais, interagindo com o jornal diário, utilizando-o, escolhendo o que desperta o interesse das pessoas, hobbies, histórias em quadrinhos.



Soares (2009, p.48), sintetiza também que “letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos”.

Como dito anteriormente, a alfabetização vai além da leitura e da escrita, necessita de uma análise crítica do que se compreende, e que o letramento ocorre, nesse caso, como um processo contínuo ao longo da vida de um indivíduo e, portanto, não se encerra quando ele está alfabetizado.

O indivíduo letrado adquire conquistas sociais e culturais se comparado à uma pessoa analfabeta. Nessa perspectiva, Soares (2009), observa que não se trata de uma questão de mudança de nível ou de classe social, mas de mudar o próprio lugar na sociedade com inserção na cultura e fundamentalmente na relação com os outros, com as relações com os bens culturais torna-se diferente.

A prática da leitura e da escrita aparece como um meio pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento e poder, pois na era do conhecimento e da informação, conhecimento é poder. A alfabetização tem esse efeito transformador na sociedade.

Implementação no Brasil das políticas públicas de inclusão escolar

As políticas públicas constituem mecanismos por meio dos quais diferentes grupos sociais, mesmo com interesses distintos, constroem decisões orientadas para o bem comum. Essas decisões, guiadas por objetivos coletivamente compartilhados, resultam de processos políticos que envolvem negociação, deliberação e formulação de ações (SECCHI, 2021).

Assim, as políticas públicas emergem das dinâmicas próprias da atividade política e se materializam em decisões e medidas voltadas ao atendimento das demandas sociais. Esse processo pressupõe participação, representação e a consideração dos interesses coletivos, culminando na implementação de ações que buscam responder às necessidades da sociedade de maneira democrática e inclusiva (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2020).

As pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foram, durante muito tempo, atendidas em contextos marcados pela segregação e pela exclusão. Historicamente, a oferta educacional destinada a esses grupos era estruturada de forma paralela ao ensino regular, reforçando práticas que limitavam sua participação social e escolar (BRASIL, 2020).

Nesse cenário, o papel das famílias foi decisivo. A mobilização de pais e responsáveis, por meio de associações e movimentos organizados, contribuiu para a criação de serviços especializados e para a reivindicação de direitos educacionais e sociais. Essa atuação coletiva foi fundamental para ampliar a visibilidade das necessidades específicas de seus filhos e para



pressionar o poder público a rever práticas excludentes, promovendo avanços na direção de uma educação mais inclusiva (GLAT; PLETSCH, 2020).

A Constituição Federal representou um marco importante para as políticas públicas de inclusão, proporcionando a abertura de espaços para a criação de estratégias voltadas à inclusão social.

Conforme a concepção de Sasaki (1997, p.40), inclusão social é definida como o processo pelo qual a sociedade se ajusta para incorporar, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que essas pessoas se preparam para assumir seus papéis de forma plena na sociedade.

A adaptação no campo educacional tem ocorrido, sobretudo, por meio de legislações que buscam garantir a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, rompendo com o modelo segregador que predominou historicamente. Essas normativas representam esforços para assegurar o direito à educação em ambientes comuns, promovendo participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos (BRASIL, 2020)

Embora a Política Nacional de Educação Especial de 1995 tenha representado um marco inicial ao reconhecer a necessidade de reorganizar o atendimento educacional especializado, seus efeitos práticos foram limitados. A política indicou a urgência de repensar concepções e práticas, mas as transformações efetivas dependem de um processo contínuo de implementação de estratégias inclusivas, formação docente e reorganização institucional (GLAT; PLETSCH, 2020).

Assim, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige ações permanentes, que envolvem revisão de práticas pedagógicas, adequação de recursos, fortalecimento de políticas públicas e compromisso coletivo com a equidade no ambiente escolar (GLAT; PLETSCH, 2020).

Inicialmente, a integração era um princípio fundamental, em que os alunos com condições de frequentar as classes regulares eram encorajados a fazê-lo. No ano de 1999, o decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89, estabelecendo a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, enfatizando a Educação Especial como uma complementação do Ensino Regular (BRASIL, 1989).

Nos primeiros 10 anos do século XXI, a educação brasileira intensificou o debate sobre a inclusão, marcando o início de legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996. Esta lei dedicou um capítulo à educação especial, reconhecendo-a como uma modalidade que não substitui, mas complementa o ensino regular.



Ao longo dos primeiros anos do século XXI, o debate sobre inclusão ganhou força no cenário educacional brasileiro, impulsionando a criação e o aperfeiçoamento de legislações voltadas à garantia do direito à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, consolidou um marco importante ao dedicar um capítulo específico à educação especial, reconhecendo-a como modalidade complementar — e não substitutiva — ao ensino regular (BRASIL, 2020).

Esse avanço legislativo refletiu uma crescente preocupação em promover práticas inclusivas capazes de superar barreiras históricas e assegurar a participação plena de estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir desse movimento, ampliou-se o entendimento de que a inclusão exige não apenas normativas, mas também transformações estruturais e pedagógicas contínuas no ambiente escolar (GLAT; PLETSCH, 2020).

A PNE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009) tem como um de seus objetivos garantir a efetiva implementação da educação inclusiva. Para alcançar esse propósito, apresenta medidas que estabelecem a educação especial como uma modalidade de ensino, a ser efetivada por meio do AEE.

A Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Na perspectiva da educação inclusiva, o AEE é uma forma de garantir que os alunos com deficiência têm acesso a um conjunto de apoios e recursos que minimizam as dificuldades que enfrentam em resultado da sua deficiência, de acordo com a PNE (SILVEIRA; COSTA, 2016).

O AEE pode ser fornecido tanto na própria rede de educação formal, para atender os alunos após o horário escolar, quanto por agências especializadas, mas de forma alguma substitui ou aprimora a educação formal. Neste último caso, o papel da instituição é fornecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são típicos do currículo geral da fundação nacional. Afinal, o processo de escolarização é de responsabilidade da escola (GARCIA; DAGUIEL, 2012).

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das escolas regulares deve integrar-se às discussões coletivas da instituição. Isso implica que os estudantes atendidos e os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por fazerem parte da comunidade escolar, precisam participar ativamente do processo de elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa articulação é fundamental para que o AEE não seja compreendido como um serviço paralelo, mas como parte constitutiva da proposta pedagógica da escola (MENDES; CIA; CAPELLINI, 2021).



Quando o AEE é concebido de forma isolada, distante da reflexão coletiva e da organização pedagógica da escola, corre-se o risco de que ele seja reduzido a um serviço complementar secundário, perdendo seu potencial de contribuir para a efetivação da educação inclusiva.

A integração entre AEE, SRM e PPP é essencial para garantir práticas pedagógicas coerentes, colaborativas e alinhadas às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial (SILVA; PLETSCH, 2020).

Além disso, a participação ativa da escola no planejamento do AEE fortalece a construção de ambientes inclusivos e democráticos, conforme defendem estudos recentes sobre políticas educacionais inclusivas (KASSAR, 2020; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2021).

Levando-se em consideração tal proposição, entende-se que o AEE pode contribuir com o coletivo escolar, pois professores, familiares e demais profissionais envolvidos no processo poderão facilitar uma ação educativa que oportunize a todos os alunos, pessoas com ou sem deficiência.

Para Ozório *et al.* (2021), na perspectiva de ações voltadas para mudanças significativas no processo de educação inclusiva, o AEE é apenas uma das ações que precisam ser desencadeadas pelas políticas públicas ao apontar a necessidade e a importância de se investir no processo de formação de seus professores para fortalecer a reflexão voltada para a construção de uma cultura educacional inclusiva.

O professor como principal mediador na educação inclusiva

O professor é o principal mediador dessa educação inclusiva, e sua formação continuada sempre esteve ligada de maneira de se atualizar ou para que mantenha uma educação alinhada e atualizada. Apesar dos avanços de políticas públicas, considerando a amplitude a área ainda tem muitos desafios quando se trata de formação contínua de professores (GARDOU; DEVELAY, 2005).

A formação continuada constitui um elemento essencial para qualificar as práticas pedagógicas na educação infantil. Segundo Marchiori *et al.* (2020), esse processo oferece às docentes oportunidades de reorganizar suas ações educativas, permitindo-lhes refletir sobre como contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas particularidades e ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social e espaço de convivência e aprendizagem, precisa garantir condições materiais, organizacionais e temporais que favoreçam a análise crítica de sua própria realidade.



Estudos recentes reforçam que a consolidação de práticas inclusivas depende de processos formativos contínuos e colaborativos, capazes de integrar professores, gestores e demais profissionais da educação (MICHELS, 2020; MENDES; CIA; CAPELLINI, 2021).

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação, tem assumido diferentes concepções e práticas, influenciadas por fatores ideológicos, políticos, geográficos, acadêmicos e econômicos (MENDES; CIA; CAPELLINI, 2021).

Embora tradicionalmente tenha sido compreendida como um mecanismo para suprir lacunas deixadas pela formação inicial — como o planejamento de projetos, a resolução de desafios cotidianos da sala de aula ou a implementação de políticas educacionais — essa visão tem sido amplamente revisitada (MICHELS, 2020).

Conforme apontam Alvarado-Prada *et al.* (2010), essa compreensão reducionista ainda persiste em muitos contextos, mas já não responde às demandas contemporâneas da educação.

Muitas das vezes quando ocorrem essas reciclagens, capacitações, treinamentos, cursos e entre outras, apresentam em si uma ideologia do lucro e não de aprendizado, com isso o professor é considerado somente cumpridor de demandas da escola e consumidor de conhecimentos. Para manter coerência, o processo formativo exige uma reflexão contínua sobre si mesmo; caso contrário, corre o risco de se reduzir a práticas engessadas e meramente prescritas (Paixão, 2025).

Ao reconhecer que não há um único caminho formativo, abre-se espaço para práticas mais contextualizadas, que valorizem o protagonismo docente e favoreçam a construção coletiva de saberes capazes de qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permitiu compreender que os processos de alfabetização e letramento, quando analisados sob perspectivas construtivistas e socioculturais, revelam a complexidade inerente à aprendizagem da língua escrita. As contribuições de Ferreiro, Teberosky, Soares, Freire, Morais e outros autores demonstram que a criança é um sujeito ativo, que elabora hipóteses, interpreta contradições e constrói significados a partir de suas experiências sociais e cognitivas. Assim, a alfabetização ultrapassa a dimensão técnica da decodificação e se configura como um processo conceitual, contínuo e profundamente vinculado às práticas sociais de leitura e escrita.

A análise realizada evidenciou lacunas importantes no campo da alfabetização e da inclusão escolar. Persistem práticas pedagógicas tradicionais, centradas na repetição e na memorização, que desconsideram o percurso evolutivo da escrita infantil e as hipóteses formuladas pelas crianças. Observou-se também uma distância significativa entre as políticas



públicas de inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar: embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja institucionalizado, sua articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com as práticas docentes ainda é frágil. Além disso, a formação continuada de professores permanece marcada por ações pontuais, muitas vezes tecnicistas, que não promovem reflexão crítica nem transformação das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista prático, os resultados do estudo apontam para implicações diretas na organização do trabalho pedagógico. Torna-se imprescindível que as escolas adotem abordagens que valorizem o pensamento infantil, o conflito cognitivo e a construção ativa do conhecimento, reconhecendo as diferentes fases do desenvolvimento da escrita. A inclusão escolar demanda práticas colaborativas entre professores da sala regular, profissionais do AEE e gestores, de modo que o atendimento especializado não seja um serviço paralelo, mas parte integrante da proposta pedagógica da escola. A formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, crítico e coletivo, que fortaleça o protagonismo do professor e o capacite a responder às demandas da alfabetização e da inclusão.

A partir da análise empreendida, abrem-se possibilidades relevantes para pesquisas futuras. Estudos empíricos podem investigar como as hipóteses infantis sobre a escrita se manifestam em diferentes contextos socioculturais, ampliando a compreensão sobre a diversidade de trajetórias de aprendizagem. Pesquisas também podem examinar como o AEE tem sido implementado nas escolas brasileiras, identificando fatores que favorecem ou dificultam sua integração ao PPP. Outra vertente promissora envolve a análise das práticas de formação continuada, buscando compreender quais modelos formativos têm maior impacto na transformação das práticas pedagógicas. Além disso, investigações sobre o uso de tecnologias digitais na alfabetização e na inclusão podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e acessíveis.

Em síntese, conclui-se que alfabetização, letramento e inclusão escolar são dimensões indissociáveis e fundamentais para a construção de uma educação democrática e equitativa. A efetivação desses processos exige políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas contextualizadas e formação docente contínua. Quando articuladas, a alfabetização significativa e a educação inclusiva constituem caminhos essenciais para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todas as crianças, reafirmando o compromisso ético e social da escola com a transformação da realidade.



REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E. et al. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência [...]. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Documento Orientador. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

CHARTIER, A.-M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 4–12, 1998.

FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1587-1.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. ISBN 978-85-254-90147-8.

FREIRE, P. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GARCIA, A. D.; DAGUIEL, F. G. N.; FRANCISCO, F. P. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva dizem às Ciências da Educação. Revista Lusófona de Educação, n. 6, p. 31–45, 2005.



GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Educação inclusiva e políticas públicas no Brasil: avanços, desafios e tensões contemporâneas. Revista Educação Especial, v. 33, p. 1–20, 2020.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2017.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. Política pública: seus ciclos e subsistemas. 2. ed. Brasília, DF: ENAP, 2020.

KASSAR, M. de C. M. Políticas de educação especial no Brasil: tensões e disputas contemporâneas. Cadernos CEDES, v. 40, n. 110, 2020.

MARCHIORI, M. R. et al. Formação continuada e práticas pedagógicas na educação infantil. Revista Educação e Contemporaneidade, 2020.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs.). Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: políticas, práticas e formação docente. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

MICHELS, M. H. Formação de professores e educação inclusiva: desafios contemporâneos. Educação & Sociedade, v. 41, 2020.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. de A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1–16, 2014. ISSN 2358-3868.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e alfabetização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. ISBN 9786555411447.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Métodos de alfabetização e práticas pedagógicas: debates contemporâneos. Educação em Revista, v. 36, p. 1–20, 2020. DOI: 10.1590/0102-469820204602.



MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Escrita infantil e consciência linguística: avanços recentes nas pesquisas sobre alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, n. 180, p. 1–20, 2021. DOI: 10.1590/198053147234.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Desenvolvimento da escrita infantil: avanços e desafios nas pesquisas contemporâneas. *Educação em Revista*, v. 38, p. 1–22, 2022. DOI: 10.1590/0102-469822943.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Alfabetização e consciência linguística: perspectivas contemporâneas sobre o desenvolvimento da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 177, p. 1–20, 2020. DOI: 10.1590/198053146602.

OZÓRIO, F. J. D. G. et al. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, v. 3, n. 1, p. e313864, 2021.

PAIXÃO, J. L. Práticas Reflexivas na Formação Continuada de Professores. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 27, p. 1-20, 2025. ISSN 2965-6672.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas*. Porto: Porto Editora, 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Letramentos na contemporaneidade: práticas sociais e aprendizagens*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. ISBN 9788579341387.

SANTOS, C. A.; MORAIS, A. G. Desenvolvimento da escrita infantil: perspectivas contemporâneas sobre a construção do sistema alfabético. *Revista Educação em Foco*, v. 25, n. 2, p. 1–18, 2022. DOI: 10.35699/2237-549X.2022.37215.

SANTOS, C. A.; MORAIS, A. G. Processos iniciais da escrita infantil: avanços e desafios na alfabetização contemporânea. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 7, n. 2, p. 1–18, 2021. DOI: 10.47249/rba.v7i2.361.

SASSAKI, K. R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

SILVA, A. P.; MORAIS, A. G. Processos iniciais de alfabetização: hipóteses infantis e mediação docente. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 8, n. 1, p. 1–20, 2022. DOI: 10.47249/rba.v8i1.389.

SILVEIRA, A. P.; COSTA, C. A. P. S. da. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: diretrizes para alunos surdos. In: *Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos*, v. 1, p. 129–138, 2016.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, M. A.; SANTOS, A. L. Práticas de alfabetização e perspectivas críticas na educação contemporânea. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 6, n. 2, p. 45–60, 2023. DOI: 10.47249/rba.v6i2.345.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: perspectivas contemporâneas*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. ISBN 9786558820413.