

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CAMPUS COLINAS  
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA

**KAILANE PACHECO ASSUNÇÃO**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: desafios e estratégias do professor de Língua Portuguesa**

Colinas  
2025

**KAILANE PACHECO ASSUNÇÃO**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: desafios e estratégias do professor de Língua Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão para obtenção de grau de Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Francisco Helson do Carmo Alcântara

Colinas

2025

Assuncao, Kailane Pacheco.

Inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental: desafios e estratégias do professor de língua portuguesa / Kailane Pacheco Assuncao. - Colinas - MA, 2025.

30 f.

Monografia (Graduação em Letras- licenciatura de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Colinas, 2025.

Orientador: Prof. Esp. Francisco Helson do Carmo de Alcântara.

1. Inclusão escolar. 2. Língua portuguesa. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente. I. Título.

CDU: 37.014.53

**Elaborado por Cassia Diniz - CRB 13/910**

## KAILANE PACHECO ASSUNÇÃO


### INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO

**FUNDAMENTAL:** desafios e estratégias do professor de Língua Portuguesa

Artigo apresentado junto ao curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

Aprovado em: / /


#### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCANTARA  
Data: 09/02/2026 18:26:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Me. Francisco Helson do Carmo Alcântara (Orientador)**


Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 JOAO ANTONIO DE SOUSA LIRA  
Data: 09/02/2026 11:03:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Me. João Antônio de Sousa Lira**

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 DANIEL DOS SANTOS TEIXEIRA  
Data: 09/02/2026 12:13:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Esp. Daniel dos Santos Teixeira**

Universidade Estadual do Maranhão

## DEDICATÓRIA

Quero começar dedicando este trabalho a Deus, que me deu força, sabedoria e perseverança para enfrentar cada desafio ao longo dessa caminhada. À minha família, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelos incentivos nos momentos mais difíceis. Aos amigos, que estiveram ao meu lado com palavras de incentivo e compreensão. E, de forma especial, dedico ao meu orientador, pela orientação cuidadosa, pela compreensão, empatia e disponibilidade que demonstrou durante todo o processo, fatores essenciais para a realização deste trabalho. A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse alcançar esse sonho, minha sincera gratidão.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ter me dado força, sabedoria e perseverança durante toda a minha trajetória acadêmica. Ele esteve ao meu lado nos momentos difíceis e me guiou em cada passo até chegar ao fim deste trabalho.

A minha família, pelo amor incondicional, pelo apoio constante, pela paciência e pelos incentivos que foram essenciais para eu não desistir diante dos obstáculos que encontrei.

Aos meus amigos, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo, pela compreensão e por estarem presentes nos momentos em que mais precisei.

Ao meu orientador, pela dedicação, paciência, compreensão e empatia, também pelas orientações valiosas, pelas contribuições importantes e pela disponibilidade ao longo de toda a elaboração deste trabalho. Tudo isso foi fundamental para o meu crescimento tanto na parte acadêmica quanto no pessoal.

Aos professores do curso, que tiveram um papel importante na minha formação acadêmica e profissional, compartilhando conhecimentos, experiências e ensinamentos durante toda a graduação.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

*“A escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade humana e transforma suas práticas para garantir a aprendizagem de todos.”*

*(Mantoan, 2003)*

## RESUMO

Incluir estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, é um dos maiores desafios que as escolas públicas enfrentam hoje. Apesar de a legislação brasileira, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, assegurar o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem desses alunos, a concretização de tais princípios ainda encontra vários desafios no cotidiano escolar. Este estudo, de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, analisou, com base na legislação educacional vigente, como a literatura acadêmica discute o papel do professor de Língua Portuguesa na promoção da inclusão. Foram investigados os obstáculos pedagógicos, estruturais e de formação enfrentados pelos docentes, além das estratégias que eles usam para garantir que os estudantes com deficiência participem efetivamente do processo de aprendizagem. A análise revelou que muitos professores apontam a falta de formação específica, a escassez de materiais didáticos acessíveis, turmas superlotadas e pouco apoio por parte da instituição como fatores que dificultam práticas inclusivas consistentes. Por outro lado, estudos recentes mostram que estratégias como diferenciação curricular, Desenho Universal para a Aprendizagem, uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas e avaliações mais flexíveis podem ajudar a aumentar a participação e o aprendizado desses alunos. Evidenciou que a formação continuada dos professores, junto com o apoio pedagógico e multiprofissional, é essencial para que o professor de Língua Portuguesa possa atuar de forma mediadora, crítica e sensível às diferentes necessidades dos estudantes. É notório que para avançar na inclusão escolar é necessário ações integradas entre a formação dos professores, o suporte institucional e práticas pedagógicas inovadoras, garantindo o direito à aprendizagem e contribuindo para uma escola pública mais justa, democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Língua Portuguesa; Práticas pedagógicas; Formação docente.

## ABSTRACT

Including students with disabilities in elementary education, especially in Portuguese language classes, is one of the biggest challenges facing public schools today. Although Brazilian legislation, such as the 1988 Constitution, the 1996 LDB (Law of Directives and Bases of National Education), and the 2015 Brazilian Inclusion Law, guarantees the right to access, permanence, and learning for these students, the realization of these principles still encounters several challenges in daily school life. This qualitative and bibliographic study analyzed, based on current educational legislation, how academic literature discusses the role of the Portuguese language teacher in promoting inclusion. The pedagogical, structural, and training obstacles faced by teachers were investigated, as well as the strategies they use to ensure that students with disabilities effectively participate in the learning process. The analysis revealed that many teachers point to the lack of specific training, the scarcity of accessible teaching materials, overcrowded classrooms, and little support from the institution as factors that hinder consistent inclusive practices. On the other hand, recent studies show that strategies such as curricular differentiation, Universal Design for Learning, the use of assistive technologies, active methodologies, and more flexible assessments can help increase the participation and learning of these students. It was evident that the continuing education of teachers, along with pedagogical and multidisciplinary support, is essential for Portuguese language teachers to act in a mediating, critical, and sensitive way to the different needs of students. It is clear that advancing school inclusion requires integrated actions between teacher training, institutional support, and innovative pedagogical practices, guaranteeing the right to learning and contributing to a more just, democratic, and inclusive public school.

**KEYWORDS:** School inclusion; Portuguese language; Pedagogical practices; Teacher training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>12</b>
<b>3 PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>15</b>
<b>3.1 O papel do professor de Língua Portuguesa na inclusão escolar</b>	<b>16</b>
<b>3.2 Principais desafios enfrentados na prática pedagógica inclusiva</b>	<b>18</b>
<b>3.3 Formação docente e suporte institucional</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Estratégias pedagógicas para promover a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa</b>	<b>24</b>
<b>4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>28</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) representou um avanço importante para a inclusão educacional no Brasil ao reconhecer a educação como um direito social básico e garantir, em seu artigo 205, o acesso universal ao ensino (Brasil, 1988). Além disso, a CF/88 prevê, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o compromisso nacional com igualdade de oportunidades e a diminuição das desigualdades (Brasil, 1988). Assim, essa Constituição estabelece os fundamentos democráticos e legais para a criação de uma escola inclusiva, baseada na dignidade humana, na justiça social e no respeito às diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, ratifica os princípios estabelecidos pela Constituição ao regular a organização do sistema educacional no Brasil e estabelecer diretrizes para a inclusão (Brasil, 1996). Seu texto determina que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, recursos e uma estrutura específica para atender às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Além disso, a lei exige a implementação de serviços de apoio especializado para assegurar o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento desses alunos na educação regular. Dessa forma, a LDB representa um avanço importante no âmbito das políticas que fortalecem as práticas inclusivas nas instituições de ensino brasileiras.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada pelo Ministério da Educação em 2008, tem como objetivo fortalecer os princípios da educação inclusiva. Ela orienta mudanças nas práticas pedagógicas e na organização das escolas para garantir que todos os estudantes tenham atendimento adequado, especialmente aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Essa política é apoiada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da educação especial e do atendimento educacional especializado, além de estabelecer diretrizes para promover um sistema de ensino mais inclusivo em todos os níveis de educação (Brasil, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) destaca a importância de eliminar obstáculos físicos, pedagógicos e atitudinais, promovendo uma escola acessível, democrática e capaz de valorizar a diversidade como aspecto fundamental do processo de aprendizagem (Brasil, 2008). Além disso, a política prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação contínua dos professores e a cooperação entre diferentes órgãos públicos, contribuindo para garantir os direitos educacionais estabelecidos pelas legislações (Brasil, 2008).

Essas leis buscam assegurar não apenas a presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas também sua participação ativa no processo de aprendizagem, com o objetivo de eliminar as barreiras ao ensino (Serrão; Pinto, 2025). A partir dessa análise, entende-se que a inclusão educacional vai muito além do aspecto legal ela requer compromisso ético, sensibilidade e práticas pedagógicas humanizadas. É fundamental reconhecer que cada estudante possui ritmos, potencialidades e necessidades diferentes, cabendo à escola criar condições reais para que todos possam aprender.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar vai além da mera "integração", pois requer que a escola adote abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e proporcionem aprendizagens relevantes para todos. A pedagogia inclusiva deve ser fundamentada na aceitação das diferenças, estimulando uma escola que possa se repensar para acolher cada estudante em suas particularidades.

Além disso, a autora ressalta que a formação dos professores é fundamental para consolidar a inclusão, pois são esses profissionais que, no dia a dia, implementam ações que tornam o ambiente escolar mais acessível e democrático (Mantoan, 2015). Ao refletir sobre essas ideias, observa-se que a inclusão não se restringe ao discurso teórico; ela se concretiza por meio de práticas pedagógicas atentas, intencionais e comprometidas com a equidade, reforçando assim a responsabilidade coletiva de transformar os espaços educacionais.

Em ambientes escolares diversos e heterogêneos do Ensino Fundamental dos anos finais, o professor de Língua Portuguesa enfrenta uma realidade complexa composta por alunos com diferentes estilos de aprendizagem, ritmos escolares e tipos variados de deficiência (Silva, 2011). A carência de preparação específica e recursos

adaptados dificulta oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo (Mantoan, 2015; Serrão; Pinto, 2025).

A motivação inicial desta pesquisa nasce da necessidade de compreender como as políticas e diretrizes legais se refletiam no cotidiano das salas de aula. Apesar do sólido arcabouço normativo incluindo a Constituição (artigos 205 e 208) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 1988; Brasil, 2015), a efetividade dessas normas dependia muito da sua implementação pedagógica correta, infraestrutura escolar adequada e capacitação dos docentes (Serrão; Pinto, 2025).

A pesquisa justificou-se pela evidente diferença entre o discurso legal sobre inclusão e sua aplicação real nas escolas brasileiras, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, disciplina estratégica na promoção da autonomia, inteligência crítica e a cidadania (Mantoan, 2015). Compreender como os professores superaram esses obstáculos foi fundamental para gerar subsídios capazes de orientar futuras políticas públicas contínuas e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Quanto aos objetivos de pesquisa, este estudo envolve analisar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na implementação da inclusão escolar, identificando as estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores, considerando os desafios pedagógicos, estruturais existentes, verificando em que medida a formação docente e, por fim, os recursos disponíveis apoiam seu fazer pedagógico. Além disso, buscou-se propor recomendações para fortalecer práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa com base nas experiências reais dos professores.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e baseada em procedimentos bibliográficos, com o objetivo de investigar como a literatura acadêmica aborda os desafios e as práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa na fase final do Ensino Fundamental. Segundo Assis (2023), as pesquisas qualitativas permitem examinar fenômenos educacionais levando em conta seus contextos

socioculturais, valorizando interpretações, sentidos e experiências desenvolvidas nas ações dos professores.

A escolha dessa metodologia mostrou-se pertinente ao presente estudo, cujo objetivo era compreender, com base em fontes teóricas, de que forma os professores lidavam com a inclusão escolar na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões bastante específicas, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, destacando que esse tipo de investigação foca em dimensões que não podem ser medidas numericamente, mas que revelam a profundidade das experiências humanas. Dessa forma, essa abordagem é fundamental para captar as nuances, dificuldades e os significados atribuídos pelos docentes às práticas inclusivas no dia a dia pedagógico.

A escolha por essa metodologia mostrou-se apropriada, pois o foco era entender, por meio de fontes teóricas, como os docentes lidavam com a inclusão escolar, especialmente diante das particularidades da disciplina de Língua Portuguesa, que demanda habilidades relacionadas à leitura, escrita, interpretação e produção textual. A investigação teve caráter bibliográfico, porque se apoiou no estudo de materiais publicados, como artigos científicos, teses e dissertações. De acordo com Tozoni (2009), a pesquisa bibliográfica representa uma fase fundamental do método científico, pois possibilita ao pesquisador entender de modo crítico tudo o que já foi produzido sobre o tema em questão. Caracterizando esse tipo de estudo como um processo que permite a reconstrução do conhecimento já desenvolvido, fornecendo bases teóricas para compreender o objeto de investigação, o que evidencia sua importância na análise de fenômenos educacionais por meio das publicações existentes.

O corpus desta pesquisa é formado por produções acadêmica especializada no campo da educação, com destaque para a Educação Especial Inclusiva. Como recorte, foram considerados estudos que discutiam a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, com foco nas ações dos professores de Língua Portuguesa. Entre as referências utilizadas estão Mantoan (2015), Rodrigues (2015), Rebouças (2015), Pletsch *et al.* (2017), Prais (2020), Assis (2023), entre outras produções, além de documentos legais que fundamentaram a análise como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei

nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A seleção dos textos seguiu critérios que priorizavam relevância temática, atualidade, abordagem pedagógica adequada ao foco da pesquisa e pertinência ao tema central. Textos que tratavam exclusivamente de aspectos clínicos ou etapas diferentes do Ensino Fundamental foram excluídos para garantir coerência metodológica.

A análise do material selecionado foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), executada em três fases distintas. Na primeira etapa, denominada pré-análise, foram feitas leituras exploratórias dos textos para identificar materiais relevantes e organizar inicialmente as referências consultadas. Na segunda fase, exploração do material, foram estabelecidas categorias temáticas alinhadas aos objetivos do estudo, a saber: desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar; práticas pedagógicas acessíveis; estratégias didáticas empregadas; dificuldades específicas na disciplina de Língua Portuguesa; e condições institucionais que impactam a atuação docente. Na última etapa, denominada de tratamento e interpretação dos dados, as informações foram analisadas criticamente, relacionando os achados da literatura aos conceitos teóricos sobre educação inclusiva.

Do ponto de vista teórico, este trabalho fundamentou-se na concepção de inclusão defendida por Mantoan (2015), que a inclusão vai além da simples presença; é uma transformação estrutural na escola. Também se apoiou nos estudos sobre o percurso legislativo da educação inclusiva no Brasil feitos por Serrão e Pinto (2025), que destacaram marcos importantes como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e a PNEEI de 2015. Corrobora essa análise Silva (2011), que discutiu os desafios práticos enfrentados pelos professores em turmas inclusivas.

Por envolver uma pesquisa de consulta bibliográfica, entende-se que sua análise se apoia unicamente em materiais já disponíveis e publicados, característica própria desse método. Contudo, essa não constitui uma limitação que prejudique os resultados; pelo contrário, ao reunir diversas produções acadêmicas e documentos oficiais, a pesquisa proporcionou uma compreensão sólida e atualizada acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino de Língua Portuguesa. Essa estratégia permitiu identificar progresso, obstáculos e perspectivas importantes presentes na literatura,

oferecendo bases sólidas para reflexões teóricas e para o desenvolvimento de estudos futuros sobre o assunto.

### **3 PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Promover a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Língua Portuguesa requer reconhecer a diversidade como um valor central na formação educacional. De acordo com Assis (2023), a inclusão escolar vai além da presença física do aluno na sala de aula, sendo responsável por garantir sua participação efetiva e aprendizagem de todos. Para alcançar esse objetivo, o professor precisa ajustar o currículo, modificar materiais e implementar metodologias que incentivem a interação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Segundo Pletsch, Souza e Orleans (2017), a diferenciação do currículo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são princípios essenciais para promover justiça e inclusão nas aulas de Língua Portuguesa. O DUA, que tem como base estudos de neurociência e os conceitos de educação inclusiva, é um modelo que ajuda os professores a planejarem aulas de várias formas de apresentar o conteúdo, envolver os estudantes e permitir diferentes maneiras de expressar o que aprenderam (Pletsch; Souza; Orleans, 2017). Assim, todos os alunos com ou sem deficiência, podem entender melhor, participar mais ativamente e mostrar seus conhecimentos de maneiras variadas. Quando o professor adota o DUA, ele amplia as oportunidades de aprendizagem, considerando os diferentes ritmos, estilos e necessidades que cada estudante traz para a sala de aula.

A diferenciação curricular, como explica Tomlinson (2014), consiste em um conjunto de estratégias pedagógicas que modificam conteúdos, processos, produtos e ambientes de aprendizagem para atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo sua participação ativa e oportunidades concretas de aprender. Por outro lado, o DUA, segundo CAST (2018), envolve a elaboração de propostas educativas flexíveis desde o planejamento inicial, oferecendo múltiplas maneiras de engajar, representar e expressar conhecimentos, com o objetivo de eliminar obstáculos e ampliar o acesso ao

currículo. Esses conceitos podem guiar a elaboração de atividades acessíveis, variadas e desafiadoras, alinhadas às potencialidades únicas de cada aluno.

Assis (2023) ressalta ainda que promover a inclusão depende do reconhecimento do professor como um agente de transformação, capaz de desafiar práticas tradicionais e estabelecer ambientes mais participativos. Nesse contexto, o uso de recursos tecnológicos, linguagens multimodais e metodologias ativas tornam-se indispensáveis, pois amplia as possibilidades de envolvimento dos estudantes com deficiência. Zerbato e Mendes (2018) destacam que as tecnologias assistivas permitem diversificar a apresentação dos conteúdos, facilitando o acesso à informação por diferentes canais sensoriais. Da mesma forma, Santos e Mendes (2021) afirmam que a multimodalidade favorece tanto a compreensão quanto a expressão de ideias ao integrar elementos visuais, sonoros, gestuais e verbais, atendendo às diversas formas de aprendizagem em sala. Além disso, métodos como a sala de aula invertida, o ensino baseado em projetos e a rotação por estações, defendidos por Bacich e Moran (2018), oferecem oportunidades para os estudantes participarem ativamente do processo de aprendizagem, ajudando a superar dificuldades e promovendo a autonomia deles.

A sala de aula invertida, em particular, é uma abordagem onde o aluno tem contato com o conteúdo antes da aula, usando vídeos, textos, podcasts ou outros materiais que ele acessa em casa. O tempo na escola é então dedicado a atividades práticas, debates, resolução de problemas e à mediação direta do professor. Assim, o estudante chega à aula já familiarizado com o tema, o que permite que o professor possa dedicar mais atenção a intervenções mais individualizadas e colaborativas, incentivando a inclusão e o envolvimento de todos os alunos. Dessa maneira, práticas inovadoras e flexíveis fortalecem o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador da aprendizagem inclusiva, aumentando o engajamento dos estudantes e garantindo percursos curriculares mais acessíveis e democráticos.

### **3.1 O papel do professor de Língua Portuguesa na inclusão escolar**

O ensino de Língua Portuguesa tem uma importância central no currículo escolar, pois é a disciplina responsável por desenvolver habilidades como leitura, escrita,

oralidade e análise linguística com carga horária de 4 a 6 aulas por semana. Essas habilidades são essenciais para que os estudantes convivam bem na sociedade, participem ativamente como cidadãos e desenvolvam seu pensamento crítico. De acordo com Rojo (2013), o trabalho com a linguagem na escola deve ajudar os alunos a participar de forma crítica das práticas sociais de leitura e escrita, entendendo os diferentes discursos existentes na sociedade. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa vai além da simples alfabetização técnica; ele tem uma função importante de formação, pois permite que o estudante interprete o mundo, questione as informações que recebe e construa sua autonomia intelectual. Por isso, uma abordagem pedagógica que valorize a inclusão e a leitura crítica é fundamental para preparar pessoas capazes de agir de forma consciente e participativa na vida social.

Dessa forma, ensinar Língua Portuguesa fica ainda mais importante para ajudar no crescimento pessoal e na autonomia dos estudantes com deficiência, afinal, a linguagem é um dos principais meios que usamos para interagir, expressar e participar da sociedade. Quando adotamos práticas pedagógicas inclusivas, que respeitam jeitos de e de se comunicar, damos a esses alunos a chance de desenvolver habilidades linguísticas fundamentais. Assim, eles conseguem falar o que pensam, entender os outros e formar uma opinião crítica sobre o mundo ao seu redor. Ao garantir acesso de forma justa à leitura, à escrita e à fala, essa disciplina ajuda a fortalecer a autoestima, a independência e o sentimento de cidadania, incentivando a participação ativa dos estudantes com deficiência em diversos ambientes sociais e escolares.

Nesse cenário, a formação dos professores é fundamental para que eles possam adquirir conhecimentos teóricos e habilidades práticas, possibilitando intervenções pedagógicas mais inclusivas e que atendam às necessidades de cada aluno. Glat e Fernandes (2005) ressaltam que, sem uma formação continuada adequada, torna-se difícil para os educadores enfrentarem os desafios da inclusão. Geralmente, a formação inicial deixa lacunas relacionadas às práticas inclusivas, o que faz com que os professores se sintam inseguros ao lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Silva (2011) confirma que essa falta de preparo faz com que muitos professores se sintam despreparados para criar atividades adaptadas, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha, Palma (2016) afirma que preparar professores para a inclusão vai além de passar conceitos, é preciso oferecer experiências práticas e reflexivas que ajudem o professor a entender as diferenças dos estudantes e desenvolver uma postura sensível a elas. Assim, a formação inclusiva deve integrar teoria, prática e uma reflexão crítica, rompendo com modelos tradicionais que não dialogam com a diversidade presente nas salas de aula.

Bueno (1999) corrobora com essa ideia ao dizer que as políticas de inclusão só funcionam realmente quando os professores têm uma preparação contínua e consistente para lidar com as particularidades dos alunos com deficiência. Para ele, “não há inclusão sem um professor preparado para acolher as diferenças” (Bueno, 1999, p. 33), mostrando que investir na formação dos professores não é um detalhe, mas uma condição essencial para criar práticas pedagógicas mais justas e equilibradas.

Dessa forma, a participação de Palma (2016) e Bueno (1999) nesta reflexão ajuda a esclarecer que a formação dos professores deve ser vista como um processo constante, crítico e conectado as reais necessidades da escola. Ambos defendem que somente com uma formação sólida, baseada em reflexões éticas, metodológicas e práticas, o professor estará preparado para promover aprendizagens realmente inclusivas e significativas.

Quando um professor de Língua Portuguesa tem uma formação adequada e conta com o apoio da escola, ele desempenha um papel muito importante na inclusão dos estudantes com deficiência. Através de cursos de atualização, o professor consegue entender melhor as particularidades de cada aluno e criar estratégias de ensino mais flexíveis, que atendam às necessidades de todos. Além disso, o suporte da gestão escolar, a disponibilização de materiais acessíveis, o trabalho em equipe com profissionais especializados e um ambiente escolar acolhedor fortalecem as práticas de ensino inclusivas. Assim, ensinar Língua Portuguesa se torna uma forma de garantir o direito de todos à educação, promovendo a participação, o aprendizado significativo e a autonomia dos estudantes.

### **3.2 Principais desafios enfrentados na prática pedagógica inclusiva**

Mesmo com avanços importantes conquistados por leis e políticas, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), muitos professores de Língua Portuguesa ainda enfrentam desafios significativos na hora de colocar em prática uma abordagem realmente inclusiva em seu cotidiano escolar. As normas e diretrizes que asseguram o direito à educação inclusiva frequentemente não se traduzem em condições concretas de trabalho para os professores, criando uma lacuna entre teoria e prática. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, esse desafio fica mais latente, pois essa etapa envolve conteúdos mais abstratos, uma maior cobrança por desempenho e a necessidade de aprofundar habilidades como interpretação de textos complexos, análise linguística e produção de gêneros textuais mais elaborados.

A pesquisa realizada por Ludgério, Simora e Martins (2024) revelou que 91,7% dos professores entrevistados se sentem despreparados para ensinar alunos com deficiência, demonstrando uma percepção geral de insuficiência na sua preparação. Entre os principais obstáculos citados estão a falta de formação contínua específica, o pouco material didático adaptado disponível, o elevado número de estudantes por turma, a ausência de suporte multiprofissional e as dificuldades em ajustar currículo e avaliações às diversas necessidades dos alunos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, esses obstáculos aumentam devido à complexidade maior dos textos literários e não literários exigidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que requer estratégias pedagógicas variadas que muitas vezes os docentes ainda não dominam.

Assim, evidencia-se que a formação docente é uma das maiores barreiras para a promoção da inclusão no Brasil. Bueno (1999) já alertava que a formação inicial nos cursos de licenciatura costuma ser bastante tradicional, focada em conteúdos teóricos, deixando de lado as competências necessárias para lidar com a inclusão. Essa questão permanece atual, Menezes (2019) reforça que muitos cursos ainda não oferecem disciplinas obrigatórias relacionadas à educação inclusiva, gerando insegurança nos futuros professores diante da diversidade presente em sala. No ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais, essa lacuna se manifesta na dificuldade de trabalhar habilidades de análise textual e discursiva com estudantes que apresentam ritmos

diferentes de aprendizagem ou necessidades específicas, principalmente quando suas competências básicas nos Anos Iniciais não foram consolidadas.

A falta de recursos didáticos constitui-se como um outro problema significativo; muitos professores relatam não dispor de materiais em braile, *softwares* específicos, jogos adaptados ou tecnologias assistivas essenciais para promover o aprendizado dos alunos com deficiência (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016). A escassez desses recursos força os docentes a improvisar soluções adaptadas ao contexto escolar, um esforço que demanda tempo adicional e dedicação pessoal, sem garantia do sucesso efetivo. Essa carência se torna ainda mais evidente nos Anos Finais do Ensino Fundamental ao lidar com gêneros textuais complexos ou conteúdos metalinguísticos que requerem materiais ampliados ou multimídia inexistentes na maioria das escolas.

Além dos desafios já citados, é importante destacar que a falta de materiais didáticos acessíveis e a ausência de formação específica tornam ainda mais difícil o trabalho dos professores de Língua Portuguesa na hora de promover práticas inclusivas. Muitas escolas não têm recursos adequados, atividades diferenciadas ou que atendam às necessidades de estudantes com deficiência. Além disso, muitos professores não recebem uma formação adequada para criar, escolher e usar esses materiais de forma favorável ao aprendizado do aluno, deixando-os inseguros e prejudicando a qualidade do ensino. Dessa forma, a inclusão muitas vezes fica só no papel, como uma obrigação legal, sem realmente acontecer no dia a dia da sala de aula.

Para que a inclusão se torne uma realidade, é fundamental investir na produção de recursos didáticos acessíveis e disponíveis para todos os alunos, respeitando as suas particularidades e na formação contínua dos professores, garantindo condições reais para um ensino de Língua Portuguesa que oportunize a todos os estudantes o desenvolvimento humano.

A superlotação das turmas também se apresenta como um desafio a ser superado. Em muitas escolas públicas, há salas com trinta ou mais estudantes, o que dificulta o trabalho do docente de oferecer a atenção individualizada necessária às crianças com deficiência. Segundo Figueiredo (2010), essa heterogeneidade exige atenção especial às diferenças entre os alunos por parte do professor. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa situação é agravada pelo rápido avanço dos conteúdos e pela

pressão para preparar os estudantes para avaliações externas, fatores que dificultam a garantia de um acompanhamento adequado às necessidades específicas dos alunos.

Outro aspecto fundamental é a ausência de apoio multiprofissional adequado, o AEE, psicólogos, intérpretes de Libras e terapeutas ocupacionais são essenciais para apoiar o processo educacional inclusivo. Ainda assim, muitas escolas públicas carecem desses profissionais essenciais e deixam os professores sozinhos diante dessas demandas complexas (Mendes, 2010). No Ensino Fundamental, principalmente nos Anos Finais, esta questão dificulta as intervenções relacionadas à leitura crítica, escrita autoral e compreensão textual longa, áreas que requerem acompanhamento contínuo especializado.

Além disso, adaptar currículo, tornando-o mais funcional, e avaliações para comportar a realidade e limitação de cada aluno apresentam como outras dificuldades frequentes. Muitos professores sentem-se pressionados a seguir rigorosamente as diretrizes da BNCC sem a devida flexibilização para atender às particularidades dos estudantes com deficiência. Silva (2011, p. 29), neste sentido, critica modelos educacionais homogêneos encontrados nesse contexto; estruturas estas que excluem quem foge dos padrões socialmente pré-estabelecidos. Nos Anos Finais, essa pressão aumenta especialmente nas avaliações tradicionais, dificultando a elaboração de instrumentos diversificados e verdadeiramente inclusivos.

Para além dos desafios já expostos, também existem desafios emocionais enfrentados pelos docentes. Faria (2020) e Costa (2007) destacam que a falta do suporte institucional adequado gera sentimentos como frustração, ansiedade e impotência entre os professores diante da inclusão escolar. Nos Anos Finais, essas emoções tendem a se intensificar devido à sobrecarga crescentes no conteúdo ministrado, às demandas burocráticas e à expectativa por resultados concretos. Apesar do desejo genuíno em promover uma educação mais inclusiva, muitos professores se veem limitados pelas condições precárias existentes no sistema ou pelo excesso das responsabilidades assumidas.

Diante disso tudo, percebe-se que são vários os obstáculos enfrentados pelos docentes na disciplina Língua Portuguesa e que vão além do aspecto pedagógico. Estes problemas envolvem aspectos estruturais, formação insuficiente, questões emocionais,

além da necessidade urgente por políticas públicas eficazes capazes de garantir uma reestruturação do sistema de ensino, recursos adequados aos estudantes com deficiência bem como valorização profissional verdadeira ao longo da carreira docente.

### **3.3 Formação docente e suporte institucional**

A formação dos professores e o apoio que as instituições oferecem são fatores essenciais para tornar a educação inclusiva. Apesar de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelecerem esse compromisso, ainda há uma grande diferença entre o que essas normas determinam e o que realmente acontece nas escolas públicas. Essa diferença fica clara especialmente na atuação dos professores de Língua Portuguesa, que muitas vezes se sentem desamparados diante das demandas de inclusão.

Corroborando com essa análise, Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar exige preparação contínua, pois é preciso entender a complexidade dos alunos e reconhecer suas diferenças. Para o autor, formar professores sem uma reflexão crítica sobre a escola limita as possibilidades de mudanças e melhorias. Da mesma forma, Saviani (2008) aponta que a formação inicial ainda tem falhas importantes, já que muitas universidades tratam de temas relacionados à diversidade e à inclusão de forma superficial, dificultando que o futuro professor entenda seu papel social de verdade.

Nóvoa (1992) reforça essa ideia ao dizer que a formação do professor não deve parar na graduação. Ela precisa ser um processo contínuo, ligado ao dia a dia da escola e às necessidades reais dos estudantes. Assim, a formação continuada é fundamental, pois permite que o professor adquira novas habilidades e revise suas práticas, que podem já não estar mais adequadas aos desafios contemporâneos. Libâneo (2004) complementa afirmando que a formação só faz sentido quando está ligada às práticas pedagógicas e às necessidades concretas dos educadores.

Dessa forma, podemos entender que a formação dos professores precisa ser um processo contínuo de crescimento profissional, sempre ligado às mudanças na sociedade e às necessidades do dia a dia da escola. Ao refletir constantemente sobre sua prática,

o professor consegue se adaptar melhor aos desafios da educação, ajustando suas metodologias, recursos e estratégias de ensino de acordo com o que os estudantes realmente precisam. A formação continuada não serve só para atualizar conhecimentos, mas também para fortalecer uma postura mais crítica e reflexiva por parte do educador, ajudando a desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes, eficientes e alinhadas com a realidade escolar. Por isso, investir na formação dos professores é investir na qualidade do ensino e na construção de uma educação mais inclusiva e significativa para todos.

Porém, investir só na formação não garante uma escola verdadeiramente inclusiva, ou seja, um docente capacitado, mas lecionando dentro de uma estrutura que não favoreça a inclusão não haverá êxito. É necessário também oferecer suporte institucional eficaz. Freire (1987) destaca a importância do trabalho em equipe, dizendo que uma educação libertadora só acontece com diálogo e colaboração entre todos os envolvidos no processo escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2009) aponta que o trabalho do professor deve acontecer em ambientes colaborativos, cujos gestores, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias trabalhem juntos, dividindo responsabilidades e decisões.

Pensar no apoio institucional para a promoção da inclusão escolar nos leva a percorrer caminhos complexos que vão desde uma estrutura educacional com base histórica de exclusão até concepções de educação mercadológicas que não têm espaço para pessoas com deficiência. Libâneo (2001) observa que a precarização das condições de trabalho como salas superlotadas, excesso de tarefas e falta de apoio pedagógico, gera sentimentos de desgaste, frustração e insegurança entre os profissionais. Saviani (2009) acrescenta que políticas públicas que não oferecem infraestrutura adequada ou valorização profissional acabam enfraquecendo o verdadeiro sentido da inclusão, transformando-a em um ideal distante. Ademais, o suporte institucional também envolve recursos materiais essenciais: reduzir o número de estudantes por sala, fornecer materiais acessíveis, intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e reservar tempo para formação e planejamento pedagógico. Sem esses recursos, a prática inclusiva muitas vezes fica apenas no discurso, como alertam especialistas na área.

Diante disso, percebe-se que tanto a formação quanto o suporte institucional são processos complementares. A formação fornece bases teóricas e metodológicas, enquanto o suporte institucional garante as condições concretas para colocar essas ideias em prática. Como defendem Freire (1987; 1996) e Saviani (2008; 2009), uma escola verdadeiramente inclusiva não se constrói apenas com boa vontade; é preciso ter políticas públicas bem estruturadas, valorização dos professores e um esforço coletivo. Construir uma escola realmente inclusiva depende do fortalecimento das políticas públicas, do investimento contínuo na formação qualificada dos profissionais e do oferecimento de um suporte institucional eficiente para apoiar o trabalho pedagógico e garantir o sucesso dos estudantes com deficiência.

### **3.4 Estratégias pedagógicas para promover a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa**

Quando o ensino de Língua Portuguesa é pensado e planejado na perspectiva de efetivação da inclusão, é importante usar estratégias que reconheçam a diversidade dos alunos e valorizem as diferentes formas de aprender. Segundo Rojo (2020), a educação linguística deve envolver múltiplos letramentos, garantindo que todos com ou sem deficiência, tenham acesso ao uso social e crítico da língua. Essa abordagem amplia as oportunidades de participação e reforça o papel transformador da aprendizagem de línguas, que precisa estar atenta às várias formas de leitura, escrita, expressão e compreensão que existem na sala de aula.

Para garantir essa inclusão, primeiro é fundamental que o professor compreenda seu papel social e pedagógico, Libâneo (1994) explica que ensinar é criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, uma ideia que combina com práticas inclusivas. Assim, o professor de Língua Portuguesa deve atuar como um mediador, ajustando metodologias, recursos e estratégias para que todos possam aprender, levando em conta os ritmos, potencialidades e necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, a inclusão na disciplina também exige uma flexibilização do currículo, levando em conta a complexidade e dimensão de tal ação. Mantoan (2015) destaca que

é preciso deixar de lado práticas homogêneas e adotar métodos mais flexíveis, capazes de envolver todos os estudantes no processo de aprendizagem. Essa flexibilidade não quer dizer facilitar o conteúdo, mas sim reorganizar os caminhos para garantir que todos tenham acesso ao aprendizado. Capellini e Pereira (2018) esclarecem que flexibilizar não significa tornar a aprendizagem mais fácil, mas promover a equidade, respeitando as particularidades de cada aluno. Isso envolve criar oportunidades reais para que todos alcancem os objetivos propostos, mesmo que por caminhos diferentes.

Rebouças (2015) destaca que materiais acessíveis como textos ampliados, audiolivros, imagens, recursos táteis e gráficos, ajudam na compreensão e tornam o conteúdo mais significativo para estudantes com deficiência. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é fundamental. Segundo Sebastián-Heredero (2020), o DUA propõe oferecer várias formas de representação, ação e engajamento, possibilitando que todos os alunos tenham alternativas diversas para acessar o conhecimento, mostrar o que aprenderam e participar das atividades.

Ferramentas como leitores de tela, softwares de escrita, dicionários digitais, vídeos legendados, jogos educativos e aplicativos de comunicação alternativa aumentam a autonomia dos estudantes e deixam as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Nunes e Madureira (2015) afirmam que a tecnologia bem utilizada não substitui o professor, mas potencializa suas ações e abre novos caminhos para quem enfrenta dificuldades na aprendizagem.

As metodologias ativas também são ótimas aliadas na promoção da inclusão. Bacich e Moran (2018) explicam que estratégias como sala de aula invertida, projetos colaborativos e rotação por estações dão mais protagonismo aos estudantes e reduzem obstáculos à participação. Na sala invertida, por exemplo, o aluno tem acesso ao conteúdo antes da aula, por meio de vídeos ou textos adaptados, e pode acompanhá-lo em seu próprio ritmo, o que é, portanto, benéfico aos estudantes com deficiência. Como defendem Santos e Mendes (2021), práticas colaborativas fortalecem vínculos, estimulam a autonomia e ampliam as formas de participação.

A avaliação inclusiva é outro aspecto fundamental. Assis (2023) aponta que avaliar de forma inclusiva significa reconhecer diferentes modos de expressão e valorizar os avanços individuais dos alunos, evitando instrumentos tradicionais que podem reproduzir

desigualdades. Dessa forma, avaliações formativas, adaptadas e variadas ajudam o professor a entender melhor o real progresso de cada estudante e planejar ações pedagógicas mais eficazes às suas necessidades. Rodrigues e Capellini (2014) reforçam que planejamento e avaliação devem caminhar juntos para garantir condições justas para todos demonstrarem seus aprendizados.

Por fim, a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa depende também do apoio de uma rede colaborativa. Glat e Pletsch (2012) defendem que o suporte institucional, incluindo Atendimento Educacional Especializado, gestores, famílias e equipes multidisciplinares, é essencial para que o trabalho do professor não seja feito sozinho. Trabalho em equipe fortalece a elaboração de estratégias mais eficientes e duradouras, ampliando o alcance das ações inclusivas. Assim, envolver diferentes profissionais e perspectivas torna o processo mais consistente e efetivo na promoção da inclusão educacional.

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Pensar na inclusão escolar vai além de aplicar práticas pedagógicas isoladas, é preciso mudar a forma como vemos o papel da escola e do ensino na garantia dos direitos de todos os estudantes. A inclusão reconhece que as diferenças fazem parte do ambiente escolar e exige ações bem planejadas, que garantam que cada aluno possa aprender e se desenvolver, respeitando suas características particulares.

A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois a linguagem é essencial para a comunicação, para aprender e para interagir com as outras pessoas. Ao ensinar leitura, escrita e fala, essa área ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico, na autonomia e na participação ativa dos estudantes, fortalecendo sua formação como cidadãos conscientes e completos.

Este trabalho evidenciou que, apesar dos progressos nas políticas públicas e na legislação, a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Língua Portuguesa ainda encontra dificuldades tanto na estrutura quanto na abordagem pedagógica. A formação inicial insuficiente, a falta de suporte multiprofissional e a escassez de recursos acessíveis dificultam a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por outro lado, foi possível identificar práticas docentes inovadoras e dedicadas à inclusão, fundamentadas na diferenciação curricular e no uso de estratégias flexíveis que levam em conta as particularidades dos alunos. Essas iniciativas ajudam a transformar o ensino da Língua Portuguesa em um espaço de diálogo, respeito mútuo e valorização da diversidade.

Avançar na inclusão exige ações coordenadas envolvendo a formação dos professores, o suporte institucional e a adoção de metodologias pedagógicas inclusivas. Somente assim será possível construir uma educação que não apenas garanta o acesso, mas que também promova a participação ativa e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Laura Sousa. **Ensino de Língua Portuguesa e inclusão escolar: caracterização e análise de práticas pedagógicas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/inclusão e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Lopes; PEREIRA, Mirela. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2018.
- CAST. **Design for Learning guidelines**: desenho universal para a aprendizagem. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- COSTA, Valéria Amorim. **A relação professor-aluno na construção da inclusão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GLAT, Rosana; FERNANDES, Ester. **Da integração à inclusão: um novo paradigma educacional**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 33-48, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Políticas de educação especial no Brasil e processos de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDGÉRIO, Maria Lúcia; SIMORA, Fernanda P.; MARTINS, João M. **Dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa na inclusão de alunos com deficiência**. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 29, n. 4, p. 77-93, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construção do conhecimento e caminhos para a prática**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Tecnologias assistivas na escola: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Bárbara Amaral de; ORLEANS, Juliana de. **Práticas pedagógicas inclusivas: contribuições da diferenciação curricular e do desenho universal para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Nau, 2017.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlia de Mesquita Filha", Araraquara, 2016.

PRAIS, Josiane dos Santos. **Educação inclusiva e formação docente: desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2020.

REBOUÇAS, Carla Patrícia. **Ensino de Língua Portuguesa e inclusão escolar: desafios e possibilidades**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos contemporâneos: múltiplos letramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lisandra; RIESGO, Rudimar S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas pedagógicas inclusivas e ensino colaborativo**. São Paulo: Cortez, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e aplicações**. Lisboa: Educa, 2020.

SERRÃO, Edivana Monteiro; PINTO, Fábio Coelho. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS**. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 20, n. 2, p. 1-17, 2025.

SILVA, Luiz Fernando. **Educação inclusiva e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo e inclusão escolar: práticas e reflexões**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.