

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS

INCLUSIVE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL AND TEACHER  
TRAINING: FINDINGS AND PERSPECTIVES

Ciências Humanas • 14/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781323426](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781323426)

Maricélia de Lemos Cruz<sup>1</sup>

Cátia de Azevedo Fronza<sup>2</sup>

Simone Weide Luiz<sup>3</sup>

## **RESUMO**

O presente texto visa refletir sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental, envolvendo segmentos que implicam o dizer escolar, como espaços para reflexão, recursos pedagógicos condizentes com o desenvolvimento profissional, formação de professores para exercerem o cargo com mais segurança, influenciando no processo de ensino-aprendizagem. Coloca-se em discussão valores morais, rompimento de barreiras e construção da credibilidade de um sistema escolar inclusivo que venha a atender o trabalho voltado para as diferenças, oferecendo aos estudantes com deficiência um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, com interação entre professores, alunos com deficiência e os colegas em sala de aula. Ressalta-se que a reflexão sobre esse tema poderá contribuir para a diminuição de julgamentos com base em concepções discriminatórias e preconceituosas, abrindo novos horizontes com esperança de uma sociedade que não promova exclusão, mas, também por meio do fazer docente, respeite as diferenças e contribua para o desenvolvimento de todos.

**Palavras-chave:** Inclusive education; Elementary school; Teacher education.

## **ABSTRACT**

This paper aims to reflect on the importance of including students with disabilities in elementary education, involving dimensions that underlie school discourse, such as spaces for reflection, pedagogical resources aligned with professional development, and teacher education aimed at ensuring greater professional confidence, thereby influencing the teaching-learning process. Place yourself discussion moral values, the breaking down of barriers, and the building of credibility within an inclusive school system designed to

address diversity by offering students with disabilities an egalitarian and participatory learning environment characterized by active interaction among teachers, students with disabilities, and their peers in the classroom. It should be noted that reflecting on this theme can contribute to reducing judgments based on discriminatory and prejudiced conceptions, opening new horizons with the hope of a society that does not promote exclusion, but rather, through teaching practices, respects differences and contributes to the development of all.

**Keywords:** Inclusive education; Elementary school; Teacher education.

## 1. INTRODUÇÃO

O paradigma da educação inclusiva mobiliza esforços de todos que pretendem tornar a sociedade viável para a convivência e que, atualmente, vivem uma dinâmica de transformação. Sabe-se que, para ser inclusiva, a educação deve se basear no reconhecimento e no respeito às diferenças. Contudo, infelizmente, por conta da elitização educacional, há uma dificuldade em tornar o ensino inclusivo de fato, pois são poucas as pessoas que buscam conhecer o assunto e, quando conhecem, muitas vezes agem com preconceito ou descaso, diante do diferente.

Dessarte, a escola inclusiva precisa de planejamento para que seja capaz de criar um 'modelo organizacional' que contribua no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Em tal planejamento, é preciso valorizar as experiências, as histórias e culturas dos alunos, procurando compreender que cada aluno tem potencial para aprender, independente da sua diferença. Contudo, percebe-se que alguns professores deixam clara a angústia ao

receberem alunos com alguma deficiência, por não estarem preparados e/ou capacitados para lidar com tais alunos.

É sabido que há diversos fatores a se considerar neste cenário, e um deles diz respeito à preparação dos professores para receberem os alunos com deficiência, no ensino fundamental. Todavia, mesmo sendo estabelecido no inciso XIII do Art. 3º da Lei nº 13.146/2015, que não há exigências técnicas referentes à formação profissional, a pessoa que vai exercer a função de professor precisa ter a sensibilidade mais aprimorada, porque é importante apresentar empatia e certa capacidade de convencimento e comprometimento com o ambiente educacional.

Nesse contexto, vale dizer que, mesmo tendo a escola como um dos principais espaços sociais possíveis para a construção de uma educação eficaz à formação do desenvolvimento humano, a presença dos pais, também, é essencial para que se possa compreender aquilo que é oferecido aos filhos deles. Essa é uma responsabilidade que vai além da oferta de um lugar que transmite conhecimentos e regras, no caso a escola; pois a família, também, deve proporcionar aos filhos a socialização dos saberes e garantir a todas condições de partilhar conhecimentos e valores sociais, mas procurando respeitar as diferenças, com vistas a estar junto à escola para pôr fim ao preconceito.

Dessa feita, recupera-se, aqui o que já dizia Freitas há vinte anos atrás (2006), que na educação inclusiva há sempre um segundo olhar; um olhar que transforma quando existe uma nova maneira de ver o outro e a educação.

Assim, por meio desse novo olhar, a escola recebe o aluno com deficiência, possibilitando a ocupação do espaço que, por direito, pertence a esse educando, como também a valoração de si, dando-lhe a oportunidade de mostrar o que é e o que poderá ser com a compreensão e colaboração da comunidade escolar frente às necessidades e especificidades do aluno.

A partir desses pressupostos, pretende-se dialogar com diferentes autores sobre o tema em foco, adotando uma abordagem situada na interseção entre a educação regular e as práticas sociodiscursivas que moldam o cotidiano escolar. O estudo tem como objetivos: i) refletir sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino fundamental, considerando o percurso histórico da educação especial no Brasil; e ii) problematizar a prática, a formação do professor e o planejamento pedagógico da escola sob o prisma da mediação interacionista.

Para tanto, o trabalho fundamenta-se em Freitas (2006), Rodrigues (2006), Carneiro (2012), Braga (2016), Haag (2017), Bandeira (2020), Cruz (2021), dentre outros que comungam sobre o assunto em questão; trazendo, ainda, diretrizes de órgãos educacionais no intuito de embasar o tema em estudo. Há muito a ser feito ao se tomar uma inclusão que visa à promoção do desenvolvimento das potencialidades das pessoas em todas as instâncias sociais. Nesse sentido, são vários os caminhos para a construção de uma sociedade que pensa no processo da educação inclusiva.

É preciso muita reflexão, planejamento e avaliação para que a Educação Inclusiva promova distintas formas de aprender e de ensinar, capazes de contribuir para o desenvolvimento de todos.

Assim, a seção que segue, traz uma breve reflexão sobre a história que está por trás da educação inclusiva no Brasil e no mundo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Resgate Histórico: Educação Inclusiva**

Analisando historicamente o contexto da Educação inclusiva, Carneiro (2012, p. 82), aduz que “a educação inclusiva pressupõe uma organização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem à toda população em idade escolar”, independente de ser deficiente, ou não.

Dessa feita, Domingos (2005), traz uma afirmação que traduz sobre o contexto da educação inclusiva, visando o marco histórico da Educação Especial no Brasil, no final do século XIX, inspirado por experiências norte-americanas e europeias, com o objetivo de atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, o que, na atualidade, colabora para a prática em sala de aula, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem.

Foram diferentes momentos, que permitem se compreender que os acontecimentos influenciam, na prática do cotidiano escolar; situações em que as pessoas com deficiência podem ter seu espaço, sua vez e sua voz, demarcadas com mudanças, de acordo com contexto onde estiver inserido. Nesse pressuposto, Braga (2016, p. 10) assinala períodos mais ou menos distintos, da Antiguidade, que demarcam mudanças na concepção de deficiência:

*Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão. A idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência [...]*

Vale ressaltar que, dependendo do momento histórico e social, houve, até, diferentes formas de utilizar terminologia sobre deficiência. Os termos foram sendo substituídos em função de valores e conceitos vigentes na sociedade e em cada época. Por exemplo, houve um momento em que pessoas com deficiência eram consideradas excepcionais; tempo depois, portadoras de deficiência; denominadas, ainda, como portadoras de necessidades especiais, com necessidades educacionais especiais e, atualmente, “com deficiência”, de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 e ratificada pelo Brasil em agosto de 2009.

Foram percursos históricos que seguiram e, atualmente, vistos com outros olhos e pensamentos fluidos, voltados para valoração da comunidade com deficiência. Desse modo, vale dizer que, mesmo marcadas pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial, pode-se constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentam deficiência, no Ensino Fundamental,

refletem a estrutura econômica, social e política do momento, como podemos observar na seção que segue.

## **2.2. Educação Inclusiva no Ensino Fundamental**

A inclusão deve ser vista como uma prática para todos. Para Sánchez (2005, p. 17), a inclusão é “um processo dinâmico e gradual que se resume em cooperação, solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos, pesquisa reflexiva”. Verdadeiramente, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, com a adoção de estratégias que possam atender às diversas necessidades dos alunos.

Desde a Declaração de Salamanca (1994, p. 2) é dito que “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. Contextualizando, atualmente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que trata exclusivamente da Educação Inclusiva, aborda no Parágrafo Único, da Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, a garantia do padrão de qualidade educacional, que “deverá ser expressa a partir do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem”.

Nesse sentido, para a inclusão, é extremamente necessária uma reconstrução no intuito de propor condições de desenvolvimento sólido no processo de transformação de realidades, com práticas

pedagógicas adequadas às características individuais dos alunos com deficiência, assegurando que estes sejam inseridos em classes comuns, procurando valorizar a diversidade e promovendo a aprendizagem de todos. Assim sendo, a escolarização terá maior êxito não só no processo de aprendizagem, mas, também, na socialização dos alunos com deficiência.

Dessa feita, todo o corpo docente e os envolvidos na escola que deseja ser inclusiva devem estar preparados para compreender peculiaridades em relação às diferenças e lidar com elas, valorizando as experiências, as histórias e a cultura de cada um a partir de interações dialógicas. Nesse pressuposto, cabe ao professor coordenar as dinâmicas discursivas em sala de aula de modo a ressignificar as assimetrias interacionais, planejando e oferecendo uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às especificidades de cada estudante.

Na verdade, o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos e deve sentir-se capaz de exercer o seu trabalho e ocupar seu lugar de educador, mas ele não pode assumir por todo o processo de inclusão. Com esta premissa, igualmente a Cruz (2021, p. 132), defendemos que a interação e estímulo da família, da escola, apoiada por uma equipe multidisciplinar, e o professor, com suas práticas pedagógicas, são “elementos-chave que identificam as Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD) e aprendizagem dos alunos”, articulando interações, estímulos e planejamentos. Assim, todos que compõem o âmbito escolar tomarão como ponto de partida habilidades e perspectivas para o real aprendizado dos estudantes em foco.

Ressalta-se, assim, que o estímulo do aprendizado começa em casa, na família e que, na escola, o professor é um mediador que, se atuante com bastante compromisso profissional, poderá potencializar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho do aluno com deficiência, que necessita do apoio e compreensão de quem o rodeia. Para isso, há necessidade de uma boa preparação e/ou formação do educador, para atuar com eficácia, criando ambientes de aprendizado e desenvolvendo práticas que sejam adequadas para cada aluno. Assim, declara-se a formação do professor para atuar na educação inclusiva.

### **2.3. A Formação do Professor para a Educação Inclusiva**

Atualmente, existem diversas formas de capacitar docentes para sua atuação na escola inclusiva. Nessa direção, destacam-se as Habilitações dos Cursos de Pedagogia, as inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, a formação continuada oferecida pelas redes de ensino, cursos preparatórios para a inclusão, dentre outros.

Segundo Carneiro (2012, p. 1), “A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais”.

Nesse sentido, ponderando a necessidade de formação, o professor deve buscar estratégias de ensino adequadas e eficazes, de forma a melhor conduzir os alunos à aprendizagem. Esse tipo de estratégia, somada a outros desafios que ocorrem no dia a dia, deve aprimorar

o que o professor já aprendeu anteriormente para ampliar os acessos e as aprendizagens de seus alunos.

Vale ressaltar que a formação do professor nem sempre acontece pelos caminhos da formação inicial e/ou continuada, pois cada sala de aula traz a sua realidade, assim como cada aluno tem a sua particularidade; pois a medida que o professor vai conhecendo seus alunos, busca organizar o tempo e o espaço de maneiras diversificadas, respeitando os estilos, ritmos de aprendizagem e planejando estratégias de acordo com as necessidades do grupo alvo. Na concepção de Bulgraen (2010, p. 31),

*Sem dúvida, o professor, além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.*

Como indica Bulgraen (2010), a postura do professor como mediador na construção de conhecimentos leva à descoberta de que, primeiramente, este precisa conhecer seus alunos, a fim de que possa desenvolver trabalhos em sala de aula que sejam essenciais para o acompanhamento do aprendizado dos referidos alunos. Contudo, pelo que se tem observado nas interações realizadas em cursos de extensão junto às escolas públicas, a prática pedagógica desenvolvida por alguns professores ainda carece de capacitação

para que seja norteado um ensino adequado e eficaz para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a formação do professor não está apenas numa preparação de como lidar com as diferenças em sala de aula, mas deve incluir um planejamento pedagógico com programas/conteúdos voltados para a realidade dos alunos, a fim de que desenvolvam trabalhos adequados, que correspondam ao ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. É nesse sentido que a importância da formação de professores pode ser conduzida como um dos fatores que orienta os objetivos traçados nos projetos e currículos das escolas.

Assim, independente de se adotar uma perspectiva de educação inclusiva, a escola espera um professor criativo, em busca de formas diversificadas e compatíveis com as necessidades dos alunos, contribuindo para que estes “se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento” (Rodrigues, 2006, p. 168). É necessário frisar, contudo, que tal expectativa não é apenas na interação com alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza, mas deve abranger a totalidade de alunos do contexto escolar, ressignificando o exercício pedagógico.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1. Ressignificando o Exercício Pedagógico na Educação Inclusiva**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Dutra *et al.*, 2008) vem auxiliando no direcionamento de professores do ensino regular. No que concerne ao trabalho desenvolvido com os alunos que apresentam deficiência, os autores afirmam que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Dutra *et al.*, 2008, p. 5). Asseguram, ainda que:

*A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade [...] (Dutra et al., 2008, p. 14).*

Nesse sentido, deve-se promover a integração para que professores, alunos, família e comunidade procurem caminhar juntos, na

tentativa de cumprir com os objetivos legais da inclusão, eliminando preconceitos e discriminações. Como afirma Cruz (2021, p. 130), “é este o apoio que gera a força capaz de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos”.

É preciso considerar ainda se, e como as escolas estão preparadas para receber esses alunos. Os obstáculos apresentados pelos alunos com deficiência, muitas vezes, decorrem da falta de estrutura e planejamento da escola e da capacitação do professor, que são agentes essenciais para uma efetiva inclusão. Diante disso, como já destacado, é preciso ampliar a oferta de cursos de formação aos professores, com base na educação inclusiva, para que renovem suas práticas pedagógicas e conheçam mais e melhor síndromes, transtornos e distúrbios que afetam a aprendizagem do aluno.

Há necessidade de ressaltar o fato de que os alunos aprendem de forma diferente, pois, como afirma Carneiro (2012, p. 89), “a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos”. Além disso, o docente deve exercer a função de modificar e/ou incluir tarefas condizentes com as necessidades dos alunos, oportunizando-os experimentar significativas formas de aprendizagem. Como asseveram Santos *et al.* (2002, p. 31),

*não basta apenas assegurar à criança um espaço físico na sala de aula, é necessário proporcionar a ela atividades significativas, capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras ao seu acesso e à sua participação na aprendizagem.*

Nesse percurso, há necessidade de que o professor caminhe ajustando seu planejamento às necessidades de sala de aula, como dito anteriormente, para interagir com seus alunos de forma que a aprendizagem corresponda à possibilidade de aprender. Além disso, o Currículo Escolar também precisa ser ajustado para que sejam oportunizados contextos educacionais abrangentes no ensino para todos, com respeito à diversidade e às diferenças.

Ademais, no contexto do ensino regular, a escola e o professor precisam ser cautelosos para não considerarem que a inclusão apenas dá o acesso à escola e continuam excluindo esses alunos em sala de aula. Não se pode mais conceber a ideia de que o deficiente não é capaz ou tem um limite “x”, que não pode avançar, por mostrar-se fora dos padrões que a escola estabelece, contradizendo o processo de democratização escolar, no qual todos os alunos deveriam ser incluídos em todas as atividades. Nesse sentido, remetemo-nos mais uma vez à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Dutra *et al.*, 2008, p. 6), pois:

*A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e interação, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.*

Tal democratização pode ser vista, em muitas situações, como ilusória. Embora haja o reconhecimento de que os alunos com deficiência devem permanecer na escola, sabemos que ainda existe a constância da exclusão quando o docente acredita que esses estudantes não são capazes de aprender e oferece a eles um papel para rabiscar ou uma figura para pintar, com a intenção de resguardá-los, pensando que está pondo em evidência a potencialidade dos alunos. Entretanto, isso pode caracterizar uma ação de despotencialização do desenvolvimento (Haag, 2015), uma vez o docente parece subestimar as habilidades dos estudantes ou deixar de oferecer propostas mais desafiadoras, assumindo que seus alunos não são capazes de ir além de uma pintura ou rabiscos.

Acreditar na incapacidade dessas pessoas é despotencializar suas aptidões. Como afirma Haag (2017, p. 2), “desta forma, evidencia-se a Zona de despotencialização do desenvolvimento (ZdD), uma esfera sociodiscursiva que envolve a pessoa rotulada como incapaz, limitada ou outro termo correlato”. O limite, quando se trata dessas pessoas, vem carregado de preconceito, gerando um descompasso entre inclusão e exclusão. Mas vale ressaltar, assim como Bandeira (2020, p. 56), que, “Se é possível impulsionar uma rede sociodiscursiva de despotencialização, é possível ir na direção inversa, promovendo uma Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), como o outro lado do conceito [...]”.

De acordo com o que aponta Bandeira (2020), entende-se que o discurso no espaço escolar deve ser repleto de palavras positivas, onde se interaja com os alunos, em busca de, como afirma Cruz (2021), “Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento” (PPD), no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os e levando-os a assumir-se como capazes de aprender e evoluir nas

suas aprendizagens, assim como realizar as atividades que lhes são agenciadas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizando a discussão empreendida neste texto, retoma-se algumas das ideias defendidas no que concerne à inclusão de alunos com deficiência, nas escolas regulares e na formação do professor. A inclusão é uma oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais.

É possível, ainda, reconhecer que a inclusão responsável recebe o aluno com deficiência, contando com a comunidade escolar envolvida, e as aprendizagens acontecem de maneira efetiva para todos.

Acredita-se que, para a educação inclusiva ser evidenciada de forma mais ampla, é necessária a eficiência, assim como a competência dos gestores educacionais, bem como a disponibilidade de recursos pedagógicos condizentes com a realidade dos alunos. Em adição a isso, toda a comunidade escolar deve se comprometer com o projeto de inclusão, rompendo com os paradigmas que amparam o conservadorismo, pois a educação inclusiva necessita do seu cumprimento, acordando com a qualidade que a legislação brasileira aponta.

Essas são algumas das ações essenciais que oferecem possibilidades para potencialização dos alunos com deficiência, considerando as diferenças e contando com o compromisso do Estado, da escola, do professor, numa escola para todos, onde haja respeito às especificidades de aprendizagem de cada discente com deficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Vanessa Susani da Silva. “[...] **Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?**”: A sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado, 2020. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BRAGA, Renata Souza Rocha. **A inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Fundamental I**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação Especial Inclusiva) – AVM-Faculdade Integrada. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva – PNEEI**. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2026.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CARNEIRO, Remal Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CRUZ, Maricélia de Lemos. **“A expectativa é grande [...] que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] ele entenda o que esteja lendo”**: possibilidades e potencialidades na aprendizagem de criança ou adolescente com Síndrome de Down em uma escola especial. 2021. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios políticos e prática em educação especial. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=59a04a6b-66bd-48d6-8822-09f34261f948>. Acesso em: 20 abr. 2026.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, 2005. 372f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DUTRA, Claudia Pereira. *et al.* **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 4, p 161-180.

HAAG, Cassiano Ricardo. **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL** (:) Por uma perspectiva da linguagem em interação, 2015. 123 f. Tese (Doutorado

em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

HAAG, Cassiano Ricardo. **Zona de despotencialização do desenvolvimento:** a construção da deficiência na interação. Trabalho apresentado na XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq. Porto Alegre, 2017.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *In: Inclusão:* Revista da Educação Especial. Ano I. n. 1. Brasília: MEC/SEESP, p. 7-18, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira. O papel do professor na construção de escolas inclusivas: provocando o repensar de nossa realidade a partir de duas experiências internacionais. *In: MARQUEZINE, Maria Cristina (org.). Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial (Capacitação de professores e profissionais para a Educação Especial e suas concepções sobre inclusão).* Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS. Docente Adjunto II, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Santa Inês. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-262X>

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela PUC/RS; Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e do Mestrado Profissional e

Gestão Educacional da Unisinos. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7777-7884>

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Servidora do IFRS Campus Farroupilha- RS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4284-4549>