

# LINGUAGEM, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: POR UMA ESCOLA DE TODOS

LANGUAGE, INCLUSION AND ACCESSIBILITY: A SCHOOL BELONGS TO  
EVERYONE

Linguística & Letras e Artes · 08/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783547643](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783547643)

---

Regenilson Veras Santos<sup>1</sup>

Jurandir Ferreira Dias Júnior<sup>2</sup>

Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>3</sup>

---

## RESUMO

A escola, enquanto espaço de formação humana, ainda carrega marcas de exclusão que a tornam, paradoxalmente, um lugar que não parece ser de todos. A persistência de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais revela que a inclusão plena ainda é um desafio. A partir da perspectiva de uma escola inclusiva, este trabalho propõe uma reflexão sobre práticas linguísticas acessíveis e o papel da linguagem na construção de uma sociedade que acolhe a diversidade. Segundo Gardou (2018), a exclusão não é apenas uma questão de acesso físico, mas de reconhecimento simbólico. A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as múltiplas formas de expressão, rompendo com o paradigma da homogeneização. Sasaki (2006), Omote (2020), Fidalgo (2022), Nozu e Kassar (2022), Kassar (2024) dentre outros, reforçam que a acessibilidade vai além da arquitetura: ela envolve comunicação, informação e atitudes, e que práticas linguísticas inclusivas devem considerar variações linguísticas, línguas de sinais, comunicação alternativa e o respeito às identidades linguísticas dos sujeitos. Glat (2007), destaca que a inclusão escolar exige mudanças estruturais e pedagógicas, mas também epistemológicas. É preciso repensar o currículo, os materiais didáticos e as formas de avaliação, de modo que a linguagem não seja um obstáculo, mas uma ponte, pois ela é, nesse contexto, instrumento de poder ou de emancipação. Perrenoud (2000) aponta que a formação docente é central nesse processo, pois é o professor quem media o acesso ao conhecimento e à linguagem e o saber inclusivo com os estudos de Fidalgo (2021), Omote (2018, 2020), Glat (2025). A ausência de preparo para lidar com a diversidade linguística compromete a efetividade da inclusão. Nesse sentido, Lagares (2018) propõe uma abordagem crítica da linguagem, entendendo-a como prática social. Nesse sentido, práticas linguísticas inclusivas não se limitam à adaptação de

conteúdos, mas envolvem o reconhecimento das vozes silenciadas e a promoção de espaços de escuta. A inclusão linguística é, portanto, uma política de direito que se articula com a justiça social. A escola inclusiva, nesse viés, é aquela que potencializa interações significativas, respeitando os tempos, os modos e as linguagens de cada um. Este trabalho defende que políticas de direito linguístico são fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos possam aprender, ensinar e pertencer.

**Palavras-chave:** Linguagem; Inclusão escolar; Acessibilidade; Práticas linguísticas.

## **ABSTRACT**

The school, as a space for human formation, still carries marks of exclusion that make it, paradoxically, a place that does not seem to belong to everyone. The persistence of physical, communicational, and attitudinal barriers reveals that full inclusion remains a challenge. From the perspective of an inclusive school, this work proposes a reflection on accessible linguistic practices and the role of language in building a society that embraces diversity. According to Gardou (2018), exclusion is not only a matter of physical access but also of symbolic recognition. An inclusive school is one that acknowledges and values multiple forms of expression, breaking with the paradigm of homogenization. Sasaki (2006), Omote (2020), Fidalgo (2022), Nozu and Kassar (2022), Kassar (2024), among others, emphasize that accessibility goes beyond architecture: it involves communication, information, and attitudes, and that inclusive linguistic practices must consider linguistic variation, sign languages, alternative communication, and respect for the linguistic identities of individuals. Glat (2007) highlights that school inclusion requires structural and pedagogical changes, but also

epistemological ones. It is necessary to rethink the curriculum, teaching materials, and assessment methods so that language becomes not an obstacle but a bridge, since it is, in this context, an instrument of power or emancipation. Perrenoud (2000) points out that teacher training is central to this process, as teachers mediate access to knowledge and language, aligned with inclusive knowledge in studies by Fidalgo (2021), Omote (2018, 2020), and Glat (2025). The lack of preparation to deal with linguistic diversity compromises the effectiveness of inclusion. In this sense, Lagares (2018) proposes a critical approach to language, understanding it as social practice. Inclusive linguistic practices, therefore, go beyond adapting content; they involve recognizing silenced voices and promoting spaces for listening. Linguistic inclusion is thus a rights-based policy linked to social justice. An inclusive school, in this perspective, is one that fosters meaningful interactions, respecting each person's times, modes, and languages. This work argues that linguistic rights policies are essential for building a truly inclusive school where everyone can learn, teach, and belong.

**Keywords:** Language; School inclusion; Accessibility; Linguistic practices.

## **INTRODUÇÃO**

A educação se afirma, nos discursos e nas legislações, como um direito de todos. No entanto, na prática cotidiana, ela nem sempre se realiza para todos da mesma forma. Mais do que um espaço universal, a escola é atravessada por particularidades e diferenças que exigem um olhar atento sobre os processos de ensino e aprendizagem. Reconhecer essa complexidade implica admitir que a inclusão não garante, por si só, a sua efetividade no espaço escolar.

Embora avanços tenham consolidado o paradigma da educação inclusiva, ainda persistem marcas de exclusão que se manifestam por meio de barreiras físicas, comunicacionais, linguísticas e, sobretudo, atitudinais (Sassaki, 2006, Gardou (2018). Essas barreiras revelam que a inclusão ainda se apresenta como um verdadeiro desafio, exigindo da escola não apenas adequações pontuais, mas uma revisão profunda de seu *modus operandi* e da maneira como se organiza no cotidiano da escola. Nesse cenário, a linguagem assume papel central, pois é por meio dela que se constroem uma relação de pertencimento e também pode se legitimar vozes excludentes, já que é pela linguagem que o homem se faz presente, presença na sociedade.

As reflexões sobre ensino e aprendizagem da linguagem permanecem, portanto, indispensáveis para o avanço de uma escola comprometida com a diversidade. Ainda que se observem reformulações curriculares constantes em busca de modelo ideal, adaptações pedagógicas, inovações metodológicas, nem sempre são suficientes para garantir um desenvolvimento significativo das competências e habilidades dos estudantes, especialmente daqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade cognitiva, social ou linguística (Fidalgo, 2021).

A linguagem, longe de se reduzir a um instrumento neutro de comunicação, constitui-se como prática social e política. Conforme problematiza Gardou (2018), a exclusão não se limita à ausência de acesso físico, mas se expressa na negação do reconhecimento simbólico do outro, pois “não há pessoas pequenas” (Gardou, 2018, p.18). Nesse sentido, a linguagem pode operar tanto como mecanismo de poder quanto como instrumento de emancipação, a depender das formas como é mobilizada nos contextos educativos.

Uma escola inclusiva, nessa perspectiva, é aquela que reconhece e valoriza as múltiplas formas de expressão, rompendo com o paradigma da homogeneização que historicamente marcou os sistemas educacionais. Como afirma Cavalcanti (2002, p. 188): “uma escola aberta para todos os estudantes, visto que ela se propõe inserir os excluídos, garantir qualidade na educação, considerando as diferenças e, assim, valorizando a diversidade”. A valorização da diversidade linguística, cultural e cognitiva exige práticas pedagógicas que não tomem a diferença como déficit, mas como constitutiva da experiência humana e do processo educativo.

A noção de acessibilidade amplia esse debate quando desloca o foco exclusivo da arquitetura para dimensões mais amplas da vida escolar. Sasaki (2006) destaca que a acessibilidade envolve comunicação, informação e atitudes, sendo condição essencial para a participação plena dos sujeitos. Assim, práticas linguísticas inclusivas precisam considerar as diversidades que acontecem dentro do espaço escolar que ocorrem através do conhecimento e valorização das línguas de sinais, e o respeito às identidades linguísticas dos estudantes.

Glat (2007) reforça que a inclusão escolar demanda não apenas de mudanças estruturais e pedagógicas, mas também epistemológicas que são produzidas a partir dos sujeitos que vivem e conhecem o espaço escolar: “a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem” (Glat, 2007, p. 16). Repensar a dinâmica da vida escolar que acontece através da construção dos currículos, materiais didáticos, formas de avaliação tornam-se imprescindíveis para que a linguagem deixe de ser um obstáculo e passe a funcionar como ponte para o conhecimento e

para a participação. A permanência de modelos pedagógicos rígidos contribui para a manutenção de práticas excludentes, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

Nesse panorama, a formação docente ocupa lugar estratégico, de acordo com a LDB (1996). Conforme aponta Perrenoud (2000), é o professor quem media o acesso ao conhecimento e à linguagem no cotidiano escolar. A ausência de preparo para lidar com a diversidade linguística compromete a efetividade da inclusão e, por vezes, a reprodução de práticas que silenciam as “minorias”. Desse modo autoras (es) como Fidalgo (2021), Omote (2018) mantêm essa discussão em destaque tendo em vista a ampliação do atendimento para o público alvo da Educação Especial, além de outros que necessitem desse apoio.

As barreiras comunicacionais e atitudinais não afetam todos os estudantes da mesma maneira. Em especial, sujeitos que apresentam transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), tendem a vivenciar a escola sob exigências linguísticas e de interação que nem sempre são acessíveis. Nessas situações, o desafio não está no estudante, mas nas mediações oferecidas pela instituição escolar, que podem contribuir ampliando ou restringindo as possibilidades de participação e aprendizagem.

O TDAH, nesse contexto, não é tomado como eixo central da discussão, mas como uma expressão concreta das dificuldades enfrentadas por estudantes quando a linguagem e as práticas pedagógicas não consideram a diversidade dos modos de aprender e interagir. Ainda mais quando esse estudante apresenta dificuldades escolares de diversas ordens, como sinaliza Brites (2021,

p.64): “Por causa da desatenção e dos problemas de memorização operacional, a criança não internaliza, de maneira adequada, os códigos e símbolos da língua e não desenvolve suas relações com o ler e escrever”. O estudante com TDAH é reconhecido na sociedade como aquele que apresenta comportamentos atípicos, indisciplina e desinteresse, essa leitura, por vezes, equivocada evidenciando a persistência de uma visão reducionista, o que dificulta a construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Lagares (2018) propõe compreender a linguagem como prática social, enfatizando que práticas linguísticas inclusivas não se limitam à adaptação de conteúdos, mas envolvem o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e a criação de espaços de escuta no ambiente escolar. A inclusão linguística, nesse sentido, dialoga-se com a justiça social e com a efetivação de direitos de cada indivíduo.

Uma escola inclusiva, a partir dessa perspectiva, é aquela que potencializa interações significativas, respeitando o tempo de cada um, os modos, as linguagens de cada estudante. Trata-se de um espaço que não exige a adaptação unilateral do sujeito ao modelo escolar, mas que se transforma para acolher a diversidade como valor indispensável, indissociável e constitutivo.

Diante dessas reflexões, este artigo propõe discutir a relação entre linguagem, inclusão e acessibilidade na escola, defendendo que políticas de direito linguístico são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao considerar a linguagem como eixo estruturante das práticas pedagógicas, busca-se contribuir para a consolidação de uma escola onde todos possam aprender a ser, a fazer, a conviver, a conhecer, ou seja, pertencer, não apesar de suas diferenças, mas a partir delas.

## LINGUAGEM, EXCLUSÃO E RECONHECIMENTO

A escola não se constitui apenas como espaço de transmissão de conhecimentos. Ela é, antes de tudo, um lugar de produção de sentidos ou de negação, dos sujeitos que nela habitam. Ropoli *et al.* (2010, p. 9) assegura que para a escola se concretizar como esse espaço, “é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão”. Pensar a inclusão escolar exige, portanto, deslocar o olhar da superfície das estruturas para o modo como a linguagem atravessa o espaço de convivência dos sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Há, na organização histórica da escola, uma insistência em modelos que são considerados universais. Modos específicos de falar, aprender, responder, conviver, interagir são tomados como referência, enquanto tudo o que escapa a esse padrão passa a ser lido como inadequado. A diferença, nesse contexto, deixa de ser compreendida como fruto da experiência humana e passa a ser tratada como problema a ser corrigido. A linguagem escolar, ao sustentar esse modelo, participa ativamente da produção de exclusões. Para Lagares (2018, p. 19): “Trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte”, não podendo ser excludente.

A exclusão, assim, não se apresenta apenas quando o acesso é negado de forma explícita, ou seja, ela se instala quando o sujeito não se reconhece no espaço que ocupa, ou quando são usadas expressões capacitistas que encobrem o verdadeiro sentido do que percebem os seus emissores de maneira, sendo um preconceito

institucionalizado. Trata-se de uma exclusão que opera no plano simbólico, produzindo invisibilidades e deslocamentos que comprometem o pertencimento e a participação. Segundo Calvet (2007, p. 11): “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria”.

A linguagem, nesse cenário, segundo Lagares (2018), não pode ser entendida como instrumento neutro. Ela estrutura e estabelece uma relação entre o que é considerado legítimo e o que não é. Ao mesmo tempo em que pode reforçar desigualdades, a linguagem também carrega a possibilidade de produzir deslocamentos e reconhecimento, abrindo fissura nos modos tradicionais de significar os sujeitos. Esse “sentimento” atravessa o cotidiano escolar e exige uma postura crítica diante das práticas discursivas que ali se reproduzem.

Quando a escola se organiza a partir de uma linguagem como norma, pouco sensível às diferentes formas de expressão dos sujeitos ativos do ambiente escolar, ela transforma a comunicação em obstáculo. Para Lagares (2018, p. 137) “normalizar uma língua minoritária, é introduzir seu uso não apenas em contextos oficiais, mas também em novos âmbitos urbanos, muitas vezes marginais, embora pulsantes para a cultura local”. Nesses casos, o problema não reside no sujeito, mas nas mediações que lhe são oferecidas.

Portanto, pensar a linguagem como prática social implica reconhecê-la como espaço de disputa e de produção de sentidos, pois “se trata, portanto, de uma luta de poder” (Lagares, 2018, p. 138). No interior da escola, isso significa admitir que os discursos que

circulam não apenas descrevem a realidade, mas a constroem, atribuindo lugares e definindo possibilidades.

A escola que pretende ser inclusiva precisa, portanto, interrogar seus próprios modos de pensar, ser, dizer, avaliar e interagir. Precisa questionar os critérios que orientam suas expectativas, bem como os discursos que naturalizam determinadas dificuldades e as formas pelas quais a linguagem é utilizada para classificar, rotular ou excluir (Oliveira, 2022). Sem esse movimento reflexivo, a inclusão corre o risco de permanecer apenas como enunciado, distante da experiência concreta dos sujeitos.

Essa reflexão torna-se ainda mais necessária quando se considera a heterogeneidade dos estudantes que hoje compõem o espaço escolar, especialmente quando alguns dos sujeitos enfrentam dificuldades nos processos de aprendizado. Não é, portanto, aceitável que as instituições educacionais perpetuem um modelo de organização e uma rigidez na linguagem. Posturas assim podem representar uma barreira significativa à participação do indivíduo.

Quando a linguagem não se ajusta às necessidades reais dos estudantes, a escola passa a exigir deles um esforço contínuo de adaptação, sem que, em contrapartida, reveja suas próprias práticas. O resultado é a permanência física do estudante no espaço escolar, mas sem qualquer envolvimento, ou seja, o estudante está distante do seu próprio processo.

Essa hegemonia linguística “exercida no interior da estrutura política do Estado Nacional” (Lagares, 2018, p. 121) cria minorias que tentam sobreviver diante das estruturas de poder. Gera, na sociedade, esse tipo de comportamento, um movimento de inferiorização,

marginalização. Por isso, a linguagem, nesses casos, acaba sendo utilizada para marginalizar e excluir quem não pertence à maioria, tornando-se um obstáculo para a comunicação dos sujeitos.

Reconhecer essa centralidade da linguagem implica ressignificar a discussão da inclusão do campo exclusivamente normativo para o campo das relações. A escola inclusiva não se constrói apenas por meio de documentos ou políticas institucionais, mas no modo como professores e estudantes se conectam, produzindo sentidos nas interações realizadas no cotidiano. Assim, para Sampaio e Sampaio (2009, p. 58): “a linguagem se manifesta, portanto, como uma ferramenta importante para que o homem se constitua enquanto sujeito, na medida em que está associada diretamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento”.

É nesse ponto que a discussão sobre acessibilidade se faz presente. Não se trata apenas de garantir acesso ao espaço físico ou aos materiais didáticos, mas de assegurar condições efetivas de participação, compreensão e, em especial de pertencimento (Mantoan, 2003). A acessibilidade, entendida nesse prisma, atravessa as práticas linguísticas e os modos de interação que sustentam as estratégias pedagógicas adotadas no cotidiano escolar.

## **ACESSIBILIDADE PARA ALÉM DO ESPAÇO FÍSICO**

A discussão sobre acessibilidade no contexto escolar costuma, muitas vezes, restringir-se ao plano material. De acordo com Queiroz (2006, p.34): “o conceito foi sendo ampliado e generalizado, com o tempo, para qualquer tipo de barreira e até para pessoas sem deficiência”. Portanto, rampas e sinalizações, acompanhadas de

adaptações arquitetônicas aparecem como sinônimo de inclusão, como se a eliminação de barreiras físicas fosse suficiente para garantir a participação de todos. Embora essas medidas sejam importantes e indispensáveis, elas não dão conta, por si só, das múltiplas dimensões que atravessam a experiência educativa, especialmente quando se considera a diversidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar. De acordo com Sasaki (2006), a acessibilidade rompe barreiras para criar o conceito de “diversidade humana” (p. 67) com o intuito de estabelecer parâmetros de pertencimento.

A acessibilidade, entendida de forma ampliada, envolve outros aspectos, como os comunicacionais, digitais, metodológicos, instrumentais, atitudinais, programáticos. Trata-se de um conceito que extrapola a infraestrutura e alcança as relações no ambiente escolar e as práticas discursivas que circulam nesse lugar de conhecimento (Sasaki, 2006). Nesse sentido, pensar acessibilidade implica questionar como o conhecimento é apresentado e como a linguagem é utilizada pelos e através dos sujeitos que são efetivamente considerados nos processos de ensino e aprendizagem.

No cotidiano escolar, é comum que determinadas barreiras passem despercebidas justamente por não serem visíveis. A ausência de estratégias comunicacionais adequadas, da mesma forma, a rigidez na organização das atividades, configura obstáculos que afetam diretamente a participação de muitos estudantes. Essas barreiras não são apresentadas como exclusão, mas têm efeitos semelhantes, pois afastam o sujeito da experiência de aprendizagem significativa.

A acessibilidade comunicacional assume, nesse contexto, um papel relevante. Ela diz respeito à “ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual” (Sasaki, 2006, p. 68), ou seja, é a possibilidade de compreender e ser compreendido e também de participar das interações na vida escolar. Quando a linguagem utilizada pelo professor não dialoga com o conhecimento dos estudantes cria-se uma ideia de que aprender é um problema, não pelo conteúdo em si, mas pela forma como ele é mediado.

As barreiras atitudinais, por sua vez, talvez sejam as mais difíceis de identificar e enfrentar. Elas se manifestam nos julgamentos e nas expectativas criadas a partir de uma percepção inadequada de quem “vê” e que atravessam as práticas pedagógicas, e dela dependem as demais. Para Prates (2015), é pela acessibilidade atitudinal que a sociedade encontrará o sentimento de solidariedade, mesmo que seja uma tarefa complexa. Para a autora: “a acessibilidade atitudinal está diretamente relacionada com a modificação dos costumes individuais e coletivos” (p.16). Quando a escola realiza uma leitura simplista de que o estudante, por ser desinteressado, ou está indisciplinado, acaba desconsiderando a complexidade dos processos de aprendizagem e gerando ainda mais barreiras nas relações entre os sujeitos.

Essas atitudes impactam diretamente o modo como o estudante se sente dentro dos espaços escolares. A expectativa de homogeneidade, ainda presente em muitos contextos escolares, faz com que a diferença seja vista como exceção, e não como regra. Nesse cenário, a acessibilidade deixa de ser compreendida como responsabilidade institucional e passa a depender da boa vontade individual de alguns profissionais, bem como assegura Mantoan

(2006, p. 47) quando diz que as escolas precisam “rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes”.

A ampliação do conceito de acessibilidade convida a escola a rever suas práticas de forma mais profunda. Não se trata apenas de adaptar materiais ou flexibilizar prazos, mas de repensar os modos de ser escola em tempos atuais, é repensar o jeito de ensinar, de avaliar, de interagir e, em especial, de ser. Reconhecer a existência dessa realidade, é a primeira possibilidade de quebra de paradigma, pois exige uma postura reflexiva constante, capaz de reconhecer que as barreiras não estão apenas nos estudantes, mas, muitas vezes, nas próprias estruturas e rotinas escolares.

Ao articular acessibilidade e linguagem, torna-se evidente que ambas se constroem no cotidiano, nas escolhas aparentemente simples feitas em sala de aula. O modo como uma atividade é apresentada pelo professor, como a gestão da escola dialoga com a comunidade, a forma como o erro é tratado, a abertura para diferentes formas de expressão são elementos que podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes. Pequenas mudanças nas práticas comunicacionais podem produzir efeitos significativos no engajamento e na quebra de paradigma de um modelo que desconsidera o outro como sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, a acessibilidade não pode ser pensada como um conjunto de medidas isoladas, mas como uma perspectiva que atravessa o projeto pedagógico da escola. Ela se materializa quando há coerência entre discurso e prática, quando é capaz de construir discursos “a quaisquer indivíduos que estão excluídos de

determinados espaços e situações” (Farias, 2009, p. 39). E também quando o professor se sente capacitado para ser um mediador nesse processo.

A ausência de formação continuada voltada para essas questões fragiliza essa mudança necessária. Muitos docentes reconhecem a importância da acessibilidade, mas não dispõem de subsídios teóricos e metodológicos para incorporá-la de forma sistemática em sua prática.

Sasaki (2011) apresenta as soluções para a concretização da acessibilidade, diante de tamanhas barreiras encontradas e que podem, a partir delas, reformular o percurso da sociedade/escola. Divide-as em quantitativa e qualitativa, de modo que, a primeira está sob a responsabilidade de criação de políticas públicas e de assegurar que os investimentos destinados sejam aplicados, a fim de tornar inclusivos todos os sistemas educacionais. Já as qualitativas, exigem uma mudança de paradigma, de aperfeiçoamento, de rumo, onde as práticas pedagógicas e administrativas elevam as escolas para patamares de uma verdadeira inclusão.

*(A) Singularidade. Cada estudante é único; portanto, a escola precisa traçar metas individualizadas juntamente com o estudante e/ou a família dele.*

*(B) Inteligências múltiplas. O professor, ao ensinar o conteúdo de sua disciplina, precisa estimular e utilizar o cérebro inteiro de cada estudante. (C) Estilo de aprendizagem. O professor, ao preparar suas aulas, precisa pensar em atingir o modo como cada estudante aprende melhor.*

*(D) Avaliação da aprendizagem. A escola precisa adotar o sistema baseado em ipseidade (comparar a avaliação de cada estudante com as outras avaliações do mesmo estudante e não de outros estudantes), em continuidade (todas as aulas servem como fontes de evidência do aprendizado) e em inclusividade (avaliar para incluir e não para excluir o estudante).*

*(E) Coerência. A escola inteira precisa adotar atitudes inclusivas: os professores e os funcionários precisam passar por capacitações periódicas sobre educação inclusiva (Sasaki, 2011, p. 53).*

Portanto, é pela acessibilidade, surgida como um mecanismo de garantia de oportunidades para todas as pessoas na sociedade, que direitos à educação, trabalho, cultura, informação serão consideradas e efetivadas.

Dessa forma, pensar a acessibilidade como direito implica deslocar a responsabilidade do indivíduo para a instituição. Não se trata de esperar que o estudante se adapte às condições existentes, mas de criar condições para que ele possa participar plenamente do processo educativo.

Ao ampliar o debate sobre acessibilidade para além do espaço físico, abre-se caminho para compreender como ela se articula às práticas pedagógicas e à atuação docente. É nesse ponto que a escuta dos professores e a análise de suas estratégias ganham espaço, permitindo compreender como esses conceitos se materializam ou não no cotidiano escolar, que será aprofundado a seguir, a partir da pesquisa realizada.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA**

A discussão sobre inclusão, linguagem e acessibilidade encontra um de seus pontos mais sensíveis na formação docente. É no exercício cotidiano do magistério que o aprendido na academia é colocado à prova. O professor é convocado a responder a demandas para as quais, muitas vezes, não recebeu preparo suficiente.

É nesse contexto que as reflexões de Perrenoud (2000) se tornam particularmente necessárias. Ao discutir as competências docentes, o autor desloca o foco da mera execução de técnicas para a construção de uma prática reflexiva, capaz de interrogar o fazer pedagógico e transformá-lo a partir das situações concretas vividas em sala de aula. O professor reflexivo, nesse sentido, não é aquele que domina um repertório fechado de métodos, mas aquele que

analisa, questiona e reelabora sua prática diante das demandas que emergem do cotidiano escolar.

Ao tratar das aprendizagens, Perrenoud (2000) chama atenção para a necessidade de acompanhar os estudantes de forma contínua, reconhecendo que não há um único saber nem um único tempo de aprender. Essa perspectiva dialoga diretamente com o princípio da inclusão, na medida em que desloca a lógica da padronização e abre espaço para compreender os diferentes modos pelos quais os sujeitos se apropriam do conhecimento. Não se trata de individualizar o ensino de forma isoladora, mas de “investir num combinação bem-sucedida de assimilação consciente e ativa... e de promover o ensinar a aprender a pensar” (Libâneo, 2011, p.31).

A formação continuada surge, nesse cenário, como possibilidade de ressignificação da prática docente (Moraes, 2011). No entanto, quando ocorre de forma pontual ou desarticulada do cotidiano escolar, ela pouco contribui para a transformação efetiva das práticas pedagógicas. Como alerta Perrenoud (2000, 2009), não há formação eficaz quando ela se limita à transmissão de modelos abstratos, distantes das situações reais enfrentadas pelos professores. A distância entre o que é discutido nos espaços formativos e o que é vivido na escola reforça sentimentos de frustração e insegurança por parte dos docentes.

No contexto da educação inclusiva, essa tensão se intensifica. O professor passa a lidar com estudantes que demandam formas distintas de mediação, aprendizagens particulares que exige dele uso da linguagem adequada para se fazer compreendido, mas na maioria das vezes, não há suporte institucional para isso. A expectativa de que ele “dê conta” da diversidade, sem as condições

de trabalho e sem uma formação adequada, acaba produzindo um cenário de sobrecarga e, não raro, de resistência às próprias propostas inclusivas, como destaca Perrenoud (2000) ao apontar que os problemas são, em grande medida, estruturais, e não, de responsabilidade única e individual do professor. Faz-se necessário compor a reflexão com outros autores que concordam com as ideias de Perrenoud (2020), mas evidenciam que o tema que trata da atuação docente na diversidade não parece fazer parte da formação inicial da maioria dos licenciandos, tais como afirmam Omote (2020), Fidalgo (2021), Nozu e Kassar (2022), Kassar (2024), Glat (2025) dentre outros.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola revelam conflitos entre o que se deseja fazer e aquilo que, de fato, se consegue realizar. Há professores que buscam alternativas, repensam atividades, ajustam estratégias, constroem caminhos possíveis dentro das limitações existentes. Há outros que permanecem presos a modelos tradicionais, não por falta de compromisso com o ensino, mas pela ausência de referenciais que deem sustentação a mudanças mais profundas. Criticamente, Perrenoud assegura que “Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os “saberes de experiência” (2009, p.19).

Fidalgo, Hoshizume e Gonçalves (2022), no livro organizado por elas “Práticas de Linguagem e Educação Inclusiva” trazem uma coletânea de artigos e ensaios para informar sobre diferentes caminhos pelos quais a Inclusão tem sido investigada, contribuindo para traçar um panorama das pesquisas atuais.

A linguagem ocupa lugar central nessas práticas. O modo como o professor se dirige ao estudante, a maneira como formula perguntas e também orienta as atividades produzem efeitos positivos sobre a participação do seu estudante. A depender da escolha discursiva realizada, pode ampliar o acesso ao conhecimento ou, ao contrário, reforçar barreiras já existentes. Por isso que “proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa supõe da parte do professor conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si” (Libâneo, 2011, p. 44-45).

Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que a escola precisa trabalhar valores e que tem o professor como aliado, quando este se permite escutar atentamente o que ocorre nos muros da escola, quando se torna sensível para acolher o diferente, quando está disposto para um processo de autoavaliação constante. São com essas atitudes que se constroem ao longo da trajetória profissional que precisam ser sustentados nos espaços coletivos de reflexão.

A ausência desses espaços faz com que o professor enfrente, muitas vezes sozinho, desafios que não são apenas pedagógicos, mas institucionais. A inclusão passa a ser vivida como tarefa individual, dependente da iniciativa pessoal de alguns docentes, e não como projeto coletivo da escola. A prática docente, obtida pela experiência, revela possibilidades de mediação que emergem do encontro e da observação atenta do que ocorre no ambiente escolar. O que para Perrenoud (2000), é significativo o trabalhar em equipe, ainda mais em ambiente de inclusão.

Por isso, é importante compreender como os professores percebem e compreendem a inclusão, da mesma forma, como interpretam as dificuldades dos estudantes e quais estratégias são mobilizadas para

superar as barreiras encontradas. A escuta dos professores permite compreender que a experiência vivida ultrapassa o que está inserido nos compêndios, pois quem vive o chão da escola é talvez o único sujeito ativo capaz de fazer a inclusão acontecer.

Ao articular formação docente e práticas pedagógicas, este trabalho parte do entendimento de que a inclusão não se realiza apenas no discurso. Ela se concretiza, sobretudo, no modo como o professor se posiciona diante do estudante e do conhecimento (Libâneo 2011), nas mediações que constrói no cotidiano da sala de aula. Nesse movimento, a linguagem deixa de ser mero suporte e passa a constituir um espaço privilegiado para observar as aproximações e os distanciamentos entre a teoria e a realidade escolar.

Dessa forma, as estratégias adotadas pelos professores no contexto investigado permitem compreender como os princípios da acessibilidade, entendidos como parte constitutiva da inclusão, são materializadas no cotidiano da escola reunindo contribuições de autores (Perrenoud, 2020) que se dirigem ao aluno em geral, como também apresentando o que teóricos da inclusão (citados anteriormente) veem neste cenário, complementando com o que podemos chamar de políticas afirmativas. É a partir desse olhar que a discussão dos resultados se organiza, sem a pretensão de oferecer respostas fáceis ou soluções prontas para questões que são, naturalmente, complexas.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos, especialmente aqueles relacionados à linguagem, à inclusão e às práticas pedagógicas, não

podem ser apreendidos por meio de procedimentos de mensuração ou generalização.

A escolha por uma abordagem qualitativa decorre da própria natureza do problema de pesquisa, que se volta para compreender como a inclusão é significada e vivenciada no cotidiano escolar.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública de ensino médio, inserida em um contexto que se apresenta como inclusivo, tanto em seus documentos institucionais quanto em seu discurso pedagógico. A opção por essa etapa da educação básica permitiu observar como concepções e práticas construídas ao longo da escolarização se expressam no momento final da formação básica, quando as exigências curriculares se intensificam e as estratégias de mediação tendem a se tornar mais rígidas.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam diretamente em sala de aula, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento e com tempos distintos de experiência docente. A escolha desse grupo fundamenta-se no entendimento de que o professor ocupa posição central na relação entre os processos que envolvem o aprendizado na instituição escolar.

Como instrumento principal de produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento permitiu estabelecer um eixo comum de discussão, sem restringir a liberdade de expressão dos participantes. As entrevistas foram compreendidas como espaço de escuta e diálogo, no qual os professores puderam relatar suas experiências, percepções e inquietações relacionadas à inclusão, à linguagem e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. O roteiro das

entrevistas foi composto por dez questões, elaboradas a partir do objetivo da pesquisa de dissertação. No entanto, para fins deste artigo, realizou-se um recorte, priorizando três perguntas que se mostraram mais pertinentes com o problema investigado.

No interior desse percurso metodológico, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) constituiu um recorte empírico relevante, foi baseado em teóricos como Silva (2014), Barkley (2020) dentre outros. O foco da investigação está centrado nas mediações pedagógicas e linguísticas construídas diante de estudantes que apresentam dificuldades relacionadas à atenção, à organização e à participação em sala de aula.

A análise dos dados procurou seguir os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), orientados por Minayo (2000) entendida como um procedimento que possibilita organizar e interpretar os sentidos presentes nos discursos e nas práticas observadas. O processo analítico ocorreu por aproximações sucessivas, permitindo identificar as percepções docentes sobre o objeto de estudo. Esse movimento possibilitou compreender como as práticas inclusivas se constroem no cotidiano escolar, evidenciando tanto iniciativas sensíveis quanto limites institucionais que perpassam a prática docente.

A análise apresentada nesta seção decorre de uma investigação desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). O estudo teve como foco compreender como professores da educação básica, atuantes no ensino médio de uma escola pública, percebem o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e de

que modo essas percepções se refletem em suas práticas pedagógicas (Santos, 2023).

É a partir desse conjunto de procedimentos que se desenvolve a análise dos resultados apresentada na seção seguinte, na qual as vozes dos professores e as situações observadas ganham centralidade, permitindo compreender como os princípios anunciados no discurso inclusivo se materializam na prática escolar.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste artigo, a análise dos resultados não tem como finalidade descrever o TDAH sob uma perspectiva clínica ou diagnóstica. Ao contrário, o transtorno é tomado como um recorte analítico, como anteriormente já sinalizado, que permite problematizar como a escola lida com a diversidade e como a linguagem pode operar tanto como barreira quanto como possibilidade de acesso, participação e pertencimento.

A partir disso, os resultados são organizados de modo a evidenciar como os docentes significam o TDAH, quais conhecimentos mobilizam, a capacidade docente de identificar comportamentos associados ao TDAH e estratégias pedagógicas adequadas para promoção de um espaço de inclusão.

### **Percepções Docentes Sobre o TDAH e Implicações para a Prática Pedagógica**

A compreensão que os professores constroem sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade revela mais do que um domínio conceitual sobre o tema; ela demonstra concepções de ensino, de aprendizagem e de linguagem que atravessam a prática

pedagógica cotidiana. Ao analisar as respostas dos docentes, observa-se que o TDAH é conceituado de modos distintos, oscilando entre o desconhecimento total, parcial ou aquela que mais se aproxima dos estudos científicos.

Entre os professores entrevistados, há aqueles que afirmam possuir pouco ou nenhum conhecimento sobre o transtorno. Um dos docentes declara de forma direta: *“Tecnicamente, nenhum”*. Outro afirma: *“Quase nenhum, pois por mais informações acerca do tema tenha buscado, me considero leigo perante um tema tão pertinente e importante na educação”*. Essas falas não apenas indicam lacunas formativas, mas revelam um sentimento recorrente de insuficiência diante das demandas impostas pela inclusão escolar.

Outros professores demonstram um conhecimento intuitivo, construído a partir da experiência em sala de aula, ainda que sem definição conceitual clara. Ao afirmar que o estudante *“precisa de um tempo a mais nas construções dos trabalhos pedagógicos e um atendimento diferenciado”*, o docente reconhece necessidades específicas, mas não nomeia o transtorno nem articula essas demandas a uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem. De modo semelhante, ao declarar conhecer *“a definição, a quem se refere e o que devemos realizar para incluir o estudante”*, sem explicitar tal definição, evidencia-se um saber fragmentado, marcado mais pela prática do que pela sistematização teórica.

Há também tentativas de definição do TDAH que recorrem a termos como *“distúrbio”*, *“falta de concentração”* e *“agitação”*. Um professor descreve o TDAH como *“um distúrbio presente em algumas crianças e adultos”*, enquanto outro afirma tratar-se de uma

condição que dificulta *“manter o foco”* e compromete o *“processo de aprendizagem”*. Essas falas indicam aproximações com o campo teórico, mas também revelam imprecisões terminológicas que interferem na forma como o estudante é compreendido e interpelado no espaço escolar.

Apenas um dos entrevistados apresenta uma definição mais alinhada à literatura especializada ao afirmar que o TDAH *“é um transtorno neurológico que tem como sintomas a falta de atenção e a hiperatividade”*. Ainda assim, essa resposta aparece de forma isolada, o que reforça a percepção de que o conhecimento sobre o transtorno não está igualmente distribuído entre os docentes.

A análise das respostas permite compreender a heterogeneidade sobre o conhecimento do objeto de estudo, o que evidencia a ausência de uma base formativa comum que sustente práticas pedagógicas inclusivas de modo sistemático. É nesse ponto que a linguagem assume papel central: as falas dos docentes demonstram que, muitas vezes, a dificuldade atribuída ao estudante com TDAH está relacionada ao modo como o conteúdo é comunicado, pois nem o professor consegue transmitir o conhecimento e nem o estudante consegue aprender.

Embora os professores não mencionem explicitamente a linguagem como elemento central da inclusão, suas falas evidenciam que práticas pedagógicas mais acessíveis dependem, necessariamente, de ajustes para rompimento da barreira comunicacional, através, não apenas de um tempo ampliado, atendimento diferenciado, mas de mudanças significativas na forma de dialogar com o estudante.

A inclusão, conforme revelam as falas docentes, não se efetiva apenas pela presença do estudante em sala de aula, mas pelo modo como ele é reconhecido, interpelado, e, sobretudo, incluído nos processos comunicativos que sustentam o ensino e a aprendizagem.

## **A Capacidade Docente de Identificar Comportamentos Associados Ao TDAH e Suas Implicações para a Inclusão**

Após a análise dos conhecimentos docentes acerca do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e das lacunas na formação inicial, a pesquisa avançou para compreender se os professores conseguem distinguir comportamentos de estudantes com TDAH no cotidiano escolar. A questão apresentada aos entrevistados buscou identificar de que modo essa percepção se constrói e quais elementos são mobilizados para reconhecer tais estudantes, especialmente em contextos nos quais o diagnóstico formal nem sempre está presente.

A maioria dos docentes afirmou ser capaz de identificar comportamentos associados ao TDAH. Um dos professores relatou que percebe *“um incômodo nesse estudante ao não conseguir assimilar o conteúdo, assim como uma dispersão acima da média”*. Outro destacou características como *“hiperatividade, dificuldades na concentração e déficit de atenção”*. Há ainda aqueles que afirmam conseguir identificar *“observando o comportamento do estudante”*, ou a partir da experiência acumulada em sala de aula.

Alguns entrevistados, contudo, relativizam essa capacidade ao afirmar que conseguem reconhecer tais comportamentos apenas *“em alguns casos”* ou quando o próprio estudante se identifica como pessoa com TDAH. Um dos professores foi categórico ao

afirmar que não consegue distinguir esses comportamentos sem essa autodeclaração. Em contrapartida, outro docente chama atenção para o fato de que *“na maioria das vezes o estudante não tem laudo”*, indicando a existência de um número significativo de jovens que apresentam características do transtorno sem diagnóstico formal.

Ao analisar essas respostas, observa-se um dado que, à primeira vista, poderia parecer paradoxal: embora a maioria dos professores declare não ter recebido formação específica sobre o TDAH durante a graduação e apresente pouco conhecimento conceitual sobre o transtorno. Sete, dos nove entrevistados afirmam conseguir identificar comportamentos associados a ele. Essa contradição se explica, em grande medida, pela formação empírica construída ao longo dos anos de atuação docente, marcada pela observação cotidiana e pela convivência com estudantes em diferentes contextos escolares e pela frequência com esse tema tem aparecido nos meios de comunicação.

A experiência profissional surge, assim, como elemento essencial na construção desse saber prático. Um dos entrevistados, com mais de duas décadas de atuação, reconhece que não teve formação inicial em educação inclusiva, mas destaca que a escola em que trabalhou contava com profissionais capacitados, o que contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais atento às diferenças. Nesse caso, a identificação do estudante com TDAH se dá menos por referenciais teóricos e mais pela leitura do comportamento em sala de aula.

As falas dos docentes indicam que os sinais mais frequentemente associados ao TDAH são a dificuldade de concentração, a dispersão,

a agitação e lentidão no processamento das informações. Tais elementos aparecem reiteradamente nos relatos, o que demonstra certo alinhamento entre a percepção docente e descrições presentes na literatura especializada. No entanto, essa identificação ainda se apoia majoritariamente em aspectos comportamentais visíveis, sem necessariamente considerar as dimensões linguísticas e comunicacionais envolvidas no processo de aprendizagem.

É nesse ponto que a discussão sobre linguagem e inclusão se torna incontornável. A capacidade de identificar comportamentos associados ao TDAH não garante, por si só, a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Reconhecer o estudante é apenas o primeiro passo; o desafio maior reside em reorganizar a linguagem pedagógica, as formas de explicação, as instruções e as interações de modo que esses estudantes possam, de fato, acessar o conhecimento e participar das atividades escolares.

Os dados analisados revelam, portanto, que a inclusão tem sido realizada, muitas vezes, a partir do interesse individual do professor e por aprendizagens construídas na prática. Esse movimento, embora revelador de compromisso e sensibilidade, evidencia também os limites de uma inclusão que depende exclusivamente da experiência empírica.

### **Estratégias Pedagógicas e Práticas Linguísticas Mobilizadas com Estudantes com TDAH**

Ao avançar na análise das entrevistas, tornou-se fundamental compreender quais estratégias pedagógicas os professores afirmam ter desenvolvido com estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e que, segundo suas experiências,

apresentaram resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Essa questão permitiu observar, de maneira mais concreta, como os docentes compreendem seus conhecimentos adquiridos, sejam através das formações ofertadas ou por meio das percepções em práticas efetivas no cotidiano da sala de aula.

As respostas evidenciam uma diversidade significativa de estratégias, revelando que não há um modelo único de atuação, mas inúmeras tentativas de lidar com as particularidades desses estudantes. Parte dos professores menciona a intensificação da atenção dirigida ao estudante com TDAH, seja por meio do monitoramento mais próximo, seja por uma atenção descrita como “personalizada”. Nesses casos, a estratégia não se limita ao conteúdo em si, mas envolve a presença constante do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Outros docentes destacam a reorganização do espaço e dos materiais didáticos como estratégia relevante. Aproximar o estudante do quadro ou do birô, utilizar textos narrativos que despertem curiosidade, recorrer a diferentes gêneros textuais com apoio de imagens e materiais concretos aparecem como formas de manter o foco e favorecer a compreensão.

A dimensão relacional também aparece com força nas falas dos entrevistados. Um dos professores afirma que se aproximou mais do estudante para compreender suas dificuldades, destacando o fortalecimento do laço afetivo e a construção da confiança como elementos centrais para o avanço na aprendizagem. Essa postura evidencia que a inclusão não se realiza apenas por ajustes técnicos, mas pela construção de vínculos que permitem ao estudante se reconhecer como sujeito legítimo no espaço escolar.

Algumas estratégias mencionadas deslocam a intervenção pedagógica para além da sala de aula regular, como o encaminhamento para aulas no contraturno com profissionais especializados. Essa prática pode ser interpretada de maneira ambígua: por um lado, revela a consciência da necessidade de apoio especializado; por outro, pode indicar uma transferência da responsabilidade pedagógica, retirando da aula regular o desafio de se tornar, ela própria, um espaço inclusivo.

O uso de recursos audiovisuais e de atividades práticas também aparece como estratégia recorrente. Professores relatam que muitos estudantes com TDAH conseguem aprender melhor “fazendo” do que apenas ouvindo, o que aponta para a importância de metodologias que mobilizem diferentes formas de linguagem e participação. Da mesma forma, a disponibilização prévia de materiais impressos foi mencionada como estratégia para permitir que o estudante concentre sua atenção na explicação oral, reduzindo a sobrecarga cognitiva associada à cópia de conteúdo.

A flexibilização dos tempos escolares surge como outra prática significativa. Alguns docentes afirmam ampliar o prazo de entrega das atividades ou adaptar o tempo de realização das tarefas. No entanto, essas estratégias não são isentas de tensões: há relatos de que alguns estudantes se sentem constrangidos ao receber atividades ou avaliações diferenciadas, o que leva o professor a buscar alternativas para evitar a exposição e o sentimento de estigmatização.

A inclusão do estudante com TDAH em atividades em grupo também foi mencionada como estratégia relevante, sobretudo quando acompanhada de um trabalho pedagógico com toda a

turma. Um dos docentes destaca que, muitas vezes, há rejeição por parte dos colegas, que associam a presença do estudante com TDAH a um suposto “atraso” no desenvolvimento do grupo. Nesse contexto, a estratégia deixa de ser apenas didática e passa a ser ética e política, ao buscar construir um ambiente cooperativo e sensível às diferenças.

De modo geral, as estratégias relatadas revelam esforços dos professores para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível aos estudantes com TDAH. Ainda que não haja consenso entre os docentes, observa-se um movimento comum de adaptação, flexibilização e reinvenção das práticas pedagógicas. Esse movimento confirma a ideia de que o estudante com TDAH convoca o professor a repensar continuamente sua atuação.

Essas práticas podem ser compreendidas como práticas linguísticas acessíveis, na medida em que ampliam os modos de dizer, compreender, interagir e produzir sentidos no espaço escolar. Ao recorrer a diferentes gêneros textuais, linguagens visuais, mediações orais, tempos diferenciados e vínculos afetivos, os professores produzem fissuras no modelo homogêneo de ensino, criando brechas para a participação de estudantes historicamente colocados à margem.

Nesse sentido, as estratégias relatadas dialogam diretamente com a reflexão proposta neste artigo: a linguagem não é apenas veículo de transmissão de conhecimento, mas elemento central na construção de uma escola que acolhe a diversidade. Quando o professor reconhece a singularidade do estudante com TDAH e ajusta suas práticas, ele transforma a linguagem em instrumento de

humanização, contribuindo para a construção de uma sociedade que não apenas tolera a diferença, mas aprende com ela.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo partiu da compreensão de que a educação, embora proclamada como direito de todos, ainda não se realiza, na prática, para cada um. Essa constatação atravessou todo o percurso reflexivo aqui desenvolvido e encontrou, no campo empírico investigado, evidências concretas de como a escola, mesmo quando comprometida com o discurso da inclusão, ainda opera sob lógicas que tendem à homogeneização dos sujeitos, comprometendo, sobretudo, a forma de aprender, papel, por excelência, da escola.

Ao analisar as práticas docentes no contexto do trabalho com estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, foi possível observar que a inclusão não se apresenta como um estado alcançado, mas como um processo contínuo, marcado por avanços, lacunas, improvisações e esforços individuais. Os dados revelam professores que reconhecem as diferenças existentes no ambiente escolar, até buscam alternativas, mesmo considerando que o modelo de ensino tradicional não é propício para a realidade da educação inclusiva.

Os resultados evidenciam um aspecto central: o conhecimento docente sobre o TDAH é, em grande parte, fragmentado, empírico e construído no cotidiano escolar. A formação inicial, quando existente, mostrou-se insuficiente para oferecer subsídios consistentes que articulem teoria e a prática pedagógica. Essa lacuna formativa repercute diretamente na forma como o estudante com TDAH é incluído nos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, chama atenção o fato de que muitos professores conseguem identificar comportamentos associados ao TDAH, mesmo sem formação específica. Esse dado, longe de ser contraditório, revela o papel da experiência docente como saber construído na prática, mas também denuncia uma realidade preocupante: a escola frequentemente depende mais da sensibilidade individual do professor do que de políticas estruturadas de inclusão. O laudo parece ter importância crucial para a escola, no entanto, o que pode significar as palavras do médico, classificando a situação do estudante, para que o professor atue pedagogicamente? Esta conduta, reforça a invisibilidade de muitos estudantes, que permanecem à margem de atendimentos especializados e de adaptações pedagógicas mais consistentes. Na área de saúde é indispensável para o atendimento, no entanto, a escola adota o modelo social e não o modelo médico.

As estratégias relatadas como bem-sucedidas reforçam a centralidade da relação pedagógica, da flexibilização dos tempos, da diversificação dos gêneros textuais, do uso de materiais concretos e da atenção personalizada. Não se trata, portanto, de técnicas isoladas, mas de um modo de compreender o ensino como prática relacional, mediada pela linguagem e sensível às singularidades dos sujeitos.

Nesse cenário, a linguagem emerge como eixo estruturante. Ainda que nem sempre nomeada explicitamente pelos professores, ela atravessa todas as práticas: na forma como o conteúdo é apresentado, nas interações em sala de aula, nos instrumentos de avaliação, nas expectativas construídas sobre o estudante e nos discursos que o legitimam ou o marginalizam. A linguagem, quando utilizada de maneira normativa e excludente, reforça hierarquias e

silencia sujeitos; quando mediada de forma inclusiva, torna-se possibilidade de acesso e pertencimento.

Assim, a reflexão proposta neste artigo reafirma que pensar práticas linguísticas acessíveis não se limita à discussão gramatical ou terminológica, mas envolve repensar o próprio projeto de escola, como direito político. Uma escola que acolhe a diversidade não é aquela que apenas admite a presença do diferente, mas a que se dispõe a reorganizar todas as suas formas de ser escola.

Desta forma, o estudo aponta para a urgência de uma formação docente que articule os pontos fulcrais deste artigo, a linguagem, a inclusão e a diversidade, superando abordagens pontuais e fragmentadas. Mais do que adaptar estratégias, trata-se de assumir uma postura ética e política diante da diferença, compreendendo que a inclusão não é concessão, mas direito.

Por fim, este trabalho não se encerra como resposta definitiva, mas como convite à continuidade das discussões. Os resultados aqui apresentados reafirmam que a construção de uma sociedade que acolhe a diversidade passa, necessariamente, pela escola e pela forma como nela se produz sentido, se reconhecem sujeitos e se constroem possibilidades. É pela linguagem, em sua dimensão pedagógica, social, humana, que a educação pode deixar de ser apenas de todos e passar, efetivamente, a ser para cada um.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARCKLEY, Russel, **TDAH-Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**, Minas Gerais: Editora Autêntica, 2020;

BRASIL (1996). Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 09 de jan. 2026.

BRITES, Clay. **Como lidar com mentes a mil por hora**: entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida. São Paulo: Editora Gente, 2021.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: parábola, 2007.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Diversidade x escola: um problema que não se reconhece como tal**. Recife: Revista Educação teorias e práticas, ano 2, 2002.

FARIAS, Iara Rosa *et al.* Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. *IN: DÍAS, Félix et al.* Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FIDALGO, S. S., HASHIZUME, C. M., GONÇALVES, F. M. da S. (2022). Apresentação: **Práticas de Linguagem e Educação Inclusiva**. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 38(1). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57181>. Acesso em 08 de jan. 2026.

FIDALGO, Sueli Salles. A linguagem da exclusão e inclusão social na escola. São Paulo: [Editora Unifesp](#), 2021.

GARDOU, Charles. A Sociedade Inclusiva: Falemos Dela! Não há Vida Minúscula. Minas Gerais: UFMG, 2019.

GLAT, Rosana. (2025). **Ressignificando práticas pedagógicas para uma escola inclusiva.** *Apaec Ciência*, 22(2), 9–16. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/465>. Acesso em: 10 de jan. de 2026.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar (Org.). Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; HASHIZUME, Cristina Miyuki; GONÇALVES; Fabiola Mônica da Silva. **Práticas de Linguagem e Educação Inclusiva.** Revista D.E.L.T.A: PUC/SP: 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57181>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. EDUCAÇÃO ESPECIAL: um campo de conhecimento em formação. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 966–972, 2024. DOI: [10.30681/rep.v15i3.13146](https://doi.org/10.30681/rep.v15i3.13146). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/13146>. Acesso em: 9 de jan. 2026.

LAGARES, Xóan; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, Maria Cândida. (2011). **O paradigma educacional emergente:** implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Cortez.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil).** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10808, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10808. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/10808>. Acesso em: 10 jan. 2026.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY:** Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OMOTE, Sadão (2018). **Atitudes Sociais em Relação à Inclusão:** Recentes Avanços em Pesquisa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 1, p. 21-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VKFFLxSr5GW6LKq9P7crnFt/?lang=pt>. Acesso em: 06 de jan. 2026.

OMOTE, Sadão. (2020). **Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo.** Revista Educação Especial, 33, e60/ 1–20. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X53133>. Acesso em 08 de jan. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRATES, Deborah. **Acessibilidade atitudinal.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2015.

QUEIROZ, Marco Antonio de. **Acessibilidade web:** tudo tem sua primeira vez. Bengala digital. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/capitulomaq#301>. Acesso em 04 de jan. 2021.

ROPOLI, E. A. *et.al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Regenilson Veras. **A busca ativa de estudantes (in)visíveis:** a palavra dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva. Orientadora: Wanilda Maria Alves Cavalcanti. 2023. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, 2023. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1817>

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos.** Revista Incluir: São Paulo, n. 12, julho/agosto de

2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-barreiras-e-solucoes/>. Acesso em 06 de jan. de 2026.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas:** TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4.ed. Rio de Janeiro: Globo, 2014.

---

1 UNICAP

2 UFPE

3 UNICAP