

LINGUAGEM, DIALOGISMO E INCLUSÃO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LANGUAGE, DIALOGISM, AND INCLUSION: TEACHING PORTUGUESE TO
STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 21/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787285142](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787285142)

Adriana de Medeiros Marcolano¹

Eliane da Silva Lacerda Lima²

Laiz Aparecida de Moraes Lima³

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência intelectual constitui um campo de desafios pedagógicos, linguísticos e epistemológicos, especialmente quando as práticas escolares são organizadas a partir de concepções de linguagem centradas predominantemente na correção, na reprodução e na homogeneização dos processos de aprendizagem. Este artigo, de natureza teórico-conceitual e abordagem crítico-interpretativa, tem como objetivo discutir as contribuições da perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa em contextos de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Parte-se da seguinte questão: de que modo uma concepção dialógica da linguagem pode contribuir para superar práticas pedagógicas que reduzem o estudante com deficiência intelectual às suas dificuldades e ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais de linguagem? O referencial teórico articula principalmente as contribuições de Bakhtin e do Círculo, em diálogo com estudos sobre educação inclusiva, deficiência, linguagem e ensino de Língua Portuguesa. Defende-se que a linguagem não pode ser compreendida apenas como domínio formal de estruturas linguísticas, mas como atividade social, histórica e dialógica, constituída na relação entre sujeitos. Nessa perspectiva, o estudante com deficiência intelectual não deve ser concebido como mero receptor de conteúdos adaptados, mas como sujeito de linguagem, capaz de produzir enunciados, participar de situações interlocutivas e construir sentidos. Argumenta-se que uma pedagogia dialógica exige deslocamentos na organização do ensino: da adaptação centrada na falta para a acessibilidade centrada na participação; da reprodução para a produção de sentidos; e da homogeneização para o reconhecimento da singularidade dos sujeitos. Conclui-se que a perspectiva

bakhtiniana oferece fundamentos para repensar práticas de ensino de Língua Portuguesa comprometidas com a inclusão, a participação discursiva e o reconhecimento da capacidade enunciativa dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Deficiência intelectual; Bakhtin; Dialogismo; Educação inclusiva; Linguagem.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language to students with intellectual disabilities constitutes a field of pedagogical, linguistic, and epistemological challenges, particularly when school practices are organized around conceptions of language centered predominantly on correctness, reproduction, and the homogenization of learning processes. This theoretical-conceptual article, grounded in a critical-interpretive approach, aims to discuss the contributions of Mikhail Bakhtin's dialogical perspective to the understanding of Portuguese Language teaching in inclusive educational contexts involving students with intellectual disabilities. The guiding question is: how can a dialogical conception of language contribute to overcoming pedagogical practices that reduce students with intellectual disabilities to their difficulties and expand their possibilities of participation in social language practices? The theoretical framework primarily draws on Bakhtin and the Bakhtin Circle, in dialogue with studies on inclusive education, disability, language, and Portuguese Language teaching. The article argues that language should not be understood merely as the mastery of formal linguistic structures, but as a social, historical, and dialogical activity constituted through relations between subjects. From this perspective, students with intellectual disabilities should not be conceived as mere recipients of adapted content, but as subjects of language, capable of producing utterances, participating in

interlocutive situations, and constructing meanings. A dialogical pedagogy requires shifts in teaching organization: from deficit-centered adaptation to participation-centered accessibility; from reproduction to meaning-making; and from homogenization to recognition of subjects' singularities. It concludes that the Bakhtinian perspective provides important foundations for rethinking Portuguese Language teaching practices committed to inclusion, discursive participation, and recognition of the enunciative capacity of students with intellectual disabilities.

Keywords: Portuguese Language; Intellectual Disability; Bakhtin; Dialogism; Inclusive Education; Language.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar contemporânea é atravessada pelo desafio de garantir não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas sua efetiva participação nos processos de aprendizagem. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, esse desafio ganha contornos específicos, uma vez que ainda persistem práticas pedagógicas fundamentadas em concepções que associam a deficiência à incapacidade, à falta ou à impossibilidade de aprendizagem. Nesse cenário, discutir o ensino de Língua Portuguesa implica problematizar não apenas métodos e recursos didáticos, mas as concepções de sujeito, linguagem, conhecimento e aprendizagem que sustentam as práticas escolares.

A educação inclusiva pressupõe que os estudantes tenham assegurado o direito de participar dos processos educativos em condições de acesso, aprendizagem e participação. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e determina a

garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também deslocou o debate da segregação para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Entretanto, a matrícula na escola comum não significa necessariamente participação efetiva. O estudante pode estar fisicamente presente na sala de aula e, ao mesmo tempo, ocupar uma posição periférica nos processos de interação e produção do conhecimento. Essa contradição torna-se particularmente significativa no ensino de Língua Portuguesa, área na qual a participação discursiva constitui elemento fundamental da aprendizagem.

O ensino da língua, quando organizado predominantemente em torno da memorização de regras, classificação gramatical, reprodução de modelos e correção formal, pode produzir situações nas quais estudantes com deficiência intelectual sejam avaliados sobretudo a partir daquilo que ainda não conseguem realizar segundo padrões homogêneos. Em consequência, atividades simplificadas, exercícios repetitivos e propostas desvinculadas das práticas sociais de linguagem podem substituir experiências efetivas de leitura, escrita, oralidade e produção de sentidos.

É nesse ponto que a perspectiva de Mikhail Bakhtin oferece uma contribuição teórica relevante. Para Bakhtin (2011), a linguagem se realiza por meio de enunciados concretos produzidos pelos sujeitos em situações sociais de interação. Os sujeitos não utilizam a

linguagem de forma abstrata; produzem sentidos em relações concretas de interlocução.

Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Essa formulação permite deslocar a compreensão do ensino de Língua Portuguesa de uma perspectiva exclusivamente normativa para uma concepção social e dialógica da linguagem. Sendo assim, tomamos como ponto de partida o seguinte questionamento: como uma concepção dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin, pode contribuir para repensar o ensino de Língua Portuguesa destinado a estudantes com deficiência intelectual?

O objetivo geral deste estudo é discutir, em perspectiva teórico-conceitual, as possibilidades de uma abordagem dialógica do ensino de Língua Portuguesa que reconheça o estudante com deficiência intelectual como sujeito de linguagem e participante ativo das práticas discursivas.

Defende-se a tese de que a inclusão linguística não se realiza simplesmente pela adaptação ou simplificação de atividades. Mais do que adequar conteúdos ou procedimentos, ela exige uma transformação na própria concepção de ensino, deslocando o estudante da posição de receptor de conteúdos para a posição de sujeito que fala, escuta, lê, escreve, interpreta, responde e produz sentidos.

O artigo está organizado em cinco movimentos. Inicialmente, discute-se a linguagem como atividade dialógica na perspectiva bakhtiniana. Em seguida, problematiza-se a deficiência intelectual e os processos de escolarização. Na terceira seção, aborda-se o ensino

de Língua Portuguesa como espaço de participação discursiva. Posteriormente, discutem-se os deslocamentos necessários para uma pedagogia dialógica inclusiva. Por fim, apresenta-se uma matriz teórico-conceitual para pensar práticas de ensino de Língua Portuguesa orientadas pela participação discursiva de estudantes com deficiência intelectual.

2. LINGUAGEM, ENUNCIADO E DIALOGISMO EM BAKHTIN

A contribuição de Bakhtin para o ensino de Língua Portuguesa está relacionada, sobretudo, à compreensão da linguagem como fenômeno social e dialógico. Em oposição às concepções que reduzem a língua a um sistema abstrato de regras, a perspectiva bakhtiniana enfatiza seu caráter histórico, social e interacional.

Para Bakhtin (2011), a unidade real da comunicação discursiva é o enunciado. Os sujeitos não se comunicam simplesmente por meio de palavras isoladas, mas por meio de enunciados produzidos em situações concretas.

Essa concepção possui implicações importantes para o ensino. Se a linguagem se realiza em situações concretas de interação, ensinar Língua Portuguesa não pode significar apenas ensinar estruturas linguísticas descontextualizadas. É necessário criar situações nas quais os estudantes possam utilizar a linguagem para dizer algo a alguém, responder a outros discursos, posicionar-se e construir sentidos.

O enunciado possui, portanto, uma dimensão essencialmente relacional. Todo dizer pressupõe um interlocutor e responde, de alguma maneira, a outros dizeres. Bakhtin (2011) destaca o caráter

responsivo da linguagem, indicando que todo enunciado se relaciona com enunciados anteriores e antecipa possíveis respostas.

Essa dimensão responsiva é especialmente importante quando pensamos a educação de estudantes com deficiência intelectual. Se a escola interpreta determinadas formas de expressão apenas como sinais de limitação, pode deixar de reconhecer a dimensão comunicativa e discursiva dessas produções.

A questão não está apenas em perguntar se o estudante produz uma resposta segundo o padrão esperado, mas em compreender o que ele está tentando dizer, em que situação produz seu dizer, para quem o produz e quais sentidos estão sendo construídos. Nessa perspectiva, a diferença nas formas de expressão não deve ser imediatamente convertida em déficit linguístico. O desafio pedagógico consiste em criar condições para que diferentes sujeitos possam participar das práticas discursivas.

Bakhtin (2011) também permite compreender que os sentidos não estão previamente fechados nas palavras. Eles são produzidos nas relações sociais e nos contextos de interação. Consequentemente, o professor não deve ocupar exclusivamente a posição daquele que possui o sentido correto, enquanto o estudante ocupa a posição daquele que precisa reproduzi-lo. Uma prática pedagógica dialógica pressupõe a existência de interlocutores. O professor ensina, mas também escuta; o estudante aprende, mas também produz conhecimentos e sentidos. Essa concepção rompe com uma relação unilateral de transmissão do conhecimento e aproxima o ensino de uma perspectiva de interação.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA LINGUAGEM

A compreensão da deficiência intelectual passou por importantes transformações históricas. Modelos centrados exclusivamente no déficit tendem a localizar as dificuldades no indivíduo, enquanto perspectivas contemporâneas enfatizam a interação entre características individuais e barreiras presentes nos contextos sociais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2009). Essa perspectiva desloca a atenção da incapacidade individual para as condições de participação oferecidas pelos contextos. Na educação, esse deslocamento é fundamental. Se o estudante não consegue participar de determinada atividade, a pergunta pedagógica não deveria ser exclusivamente “o que ele não consegue fazer?”, mas também “quais barreiras estão impedindo sua participação?”.

No ensino de Língua Portuguesa, essa mudança é particularmente relevante. Atividades que exigem exclusivamente produção escrita extensa, respostas padronizadas ou leitura individual silenciosa podem produzir barreiras para determinados estudantes. Isso não significa retirar do estudante o direito de aprender leitura e escrita, mas diversificar as formas de acesso, participação e produção. A deficiência intelectual não elimina a condição de sujeito de linguagem. O estudante continua inserido em relações sociais, produzindo respostas, interpretando situações, expressando desejos,

construindo narrativas e participando de diferentes práticas discursivas.

Nesse sentido, uma concepção dialógica permite superar a associação automática entre deficiência intelectual e ausência de capacidade discursiva. O professor precisa considerar as diferentes formas pelas quais o estudante pode participar de uma situação comunicativa: oralmente, por escrito, por meio de imagens, recursos tecnológicos, gestos, produções coletivas, escolhas, respostas breves ou outras formas de expressão. O princípio fundamental é que a acessibilidade não deve significar redução das possibilidades discursivas, mas ampliação das condições de participação.

4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRÁTICA DE PARTICIPAÇÃO DISCURSIVA

A Base Nacional Comum Curricular organiza o componente Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem e dos campos de atuação social, contemplando leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018). Essa organização possibilita uma aproximação com uma concepção social da linguagem.

Entretanto, a efetivação dessa perspectiva depende das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Em uma abordagem dialógica, o texto não deve ser utilizado apenas como instrumento para localizar informações ou identificar classes gramaticais. Ele pode ser compreendido como enunciado situado socialmente, produzido por alguém para alguém e atravessado por determinadas condições históricas e culturais.

O ensino de leitura, portanto, pode ser organizado como espaço de produção de sentidos. O estudante pode ser convidado a antecipar significados, relacionar o texto às suas experiências, responder ao autor, comparar interpretações e produzir posicionamentos. Da mesma maneira, a escrita não deve ser compreendida apenas como exercício de reprodução de frases. Escrever significa produzir um dizer dirigido a alguém e situado em determinada finalidade social.

Para estudantes com deficiência intelectual, isso significa ampliar as oportunidades de produção textual em situações reais e significativas. Uma lista de compras, uma mensagem, um convite, uma pequena narrativa, uma legenda para fotografia, uma postagem, uma carta, um relato oral ou um registro coletivo podem constituir práticas significativas de linguagem.

A adaptação pedagógica, nesse contexto, deve preservar a função social da atividade. Não se trata de transformar uma proposta de produção textual em uma atividade de completar palavras simplesmente porque o estudante apresenta deficiência intelectual. A mediação pode envolver imagens, banco de palavras, produção coletiva, apoio oral, tecnologia assistiva ou organização diferenciada do tempo, mas mantendo o estudante em uma prática efetiva de linguagem.

5. BAKHTIN E A SUPERAÇÃO DO CURRÍCULO HOMOGENEIZADOR

A escola historicamente construiu práticas curriculares baseadas em determinados padrões de desempenho. Esses padrões podem produzir a ideia de que todos os estudantes devem aprender da mesma forma, no mesmo tempo e demonstrar seus conhecimentos

pelos mesmos meios. Essa lógica entra em tensão com o princípio da inclusão.

A perspectiva bakhtiniana permite problematizar essa homogeneização porque coloca a singularidade dos sujeitos e a diversidade de vozes no centro da comunicação. Cada sujeito produz seus enunciados a partir de sua história, suas experiências e suas relações sociais. Não existe sujeito abstrato da linguagem. Consequentemente, ensinar Língua Portuguesa em uma perspectiva inclusiva implica reconhecer a singularidade das formas de participação sem abandonar os objetivos de aprendizagem. O desafio consiste em construir um currículo que mantenha expectativas de aprendizagem e, simultaneamente, ofereça diferentes possibilidades de participação.

6. O PROFESSOR COMO MEDIADOR E INTERLOCUTOR

A perspectiva dialógica modifica também o papel do professor. Em uma concepção transmissiva, o professor é considerado o principal detentor do conhecimento, enquanto o estudante ocupa a posição de receptor. Em uma perspectiva dialógica, o professor continua possuindo responsabilidade pedagógica e conhecimento sistematizado, mas sua atuação ocorre em relação com os sujeitos e suas experiências.

Freire (1996) contribui para essa compreensão ao defender uma educação baseada no diálogo e no reconhecimento dos saberes dos educandos. No ensino de Língua Portuguesa, o professor precisa criar situações em que os estudantes possam efetivamente utilizar a linguagem. Para estudantes com deficiência intelectual, isso significa organizar interações nas quais suas respostas sejam

consideradas parte do processo e não apenas comparadas com um padrão previamente estabelecido.

A mediação docente pode envolver perguntas abertas, reformulação de enunciados, recursos visuais, apoio tecnológico, produção coletiva, leitura compartilhada e ampliação do tempo de resposta. Entretanto, o elemento central não é o recurso em si. O elemento central é a concepção de sujeito que orienta sua utilização.

Uma imagem pode ser utilizada para reduzir uma atividade ou para ampliar a possibilidade de produção de sentidos. Um recurso tecnológico pode substituir a escrita ou possibilitar que o estudante produza um texto de outra maneira. A tecnologia, a adaptação ou o recurso pedagógico não constituem, por si mesmos, práticas inclusivas. Sua função depende da concepção de aprendizagem e participação que os orienta.

A perspectiva dialógica modifica profundamente também o papel do professor. Em uma concepção transmissiva, o docente é considerado o principal detentor do conhecimento, enquanto o estudante ocupa a posição de receptor. Em uma perspectiva dialógica, o professor continua possuindo responsabilidade pedagógica e conhecimento sistematizado, mas sua atuação ocorre em relação viva com os sujeitos e suas experiências.

Freire (1996) contribui para essa compreensão ao defender uma educação baseada no diálogo e no reconhecimento dos saberes dos educandos. No ensino de Língua Portuguesa, o professor precisa criar situações nas quais os estudantes possam efetivamente utilizar a linguagem como prática social e de interação (Geraldi, 1997). Para estudantes com deficiência intelectual, essa premissa exige a

organização de interações discursivas e pedagógicas em que suas respostas e enunciados sejam considerados partes legítimas do processo de aprendizagem, sob a lógica da mediação simbólica (Vigotski, 2011), e não apenas comparados com um padrão homogêneo previamente estabelecido.

A mediação docente para esses sujeitos pode envolver estratégias como perguntas abertas, reformulação de enunciados, recursos visuais, apoio da tecnologia assistiva, produção coletiva, leitura compartilhada e ampliação do tempo de resposta (Bridi, 2012). Entretanto, o elemento central não é o recurso em si, mas a concepção de sujeito que orienta sua utilização. Uma imagem, por exemplo, pode ser utilizada tanto para empobrecer/reduzir uma atividade quanto para ampliar as possibilidades de produção de sentidos. Do mesmo modo, um recurso tecnológico pode substituir a escrita ou viabilizar que o estudante produza um texto de outra maneira. Em suma, a tecnologia, as adaptações ou os recursos pedagógicos não constituem, por si mesmos, práticas inclusivas; sua função pedagógica depende diretamente da concepção de aprendizagem, linguagem e participação que os fundamenta (Kassar, 2011).

7. CURRÍCULO, HOMOGENEIZAÇÃO E DIFERENÇA

A instituição escolar, em sua gênese moderna, foi estruturada a partir de padrões rígidos de normalidade, homogeneidade e desempenho. A organização dos tempos e espaços, a seleção dos conteúdos e as práticas avaliativas frequentemente operam sob a premissa de um "estudante ideal", uma abstração universalizante que pressupõe ritmos, estilos e formas de aprendizagem uniformes. Como sinaliza Sacristán (2000), o currículo tradicional funciona

muitas vezes como um mecanismo de nivelamento que busca a homogeneização em nome de uma pretensa igualdade, tratando a diversidade como obstáculo ou desvio.

A emergência e o fortalecimento da Educação Inclusiva colocam essa lógica em permanente tensão. No campo do ensino de Língua Portuguesa, a busca pela homogeneização se evidencia quando a prática pedagógica exige que todos os estudantes respondam de forma idêntica, produzam textos sob os mesmos parâmetros de extensão e formato, ou demonstrar a apropriação dos saberes linguísticos por meio de instrumentos avaliativos standardizados. Essa perspectiva reduz o ensino da língua a uma mera assimilação técnica de regras prescritivas, desconsiderando que "a linguagem é uma atividade social, uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade" (Geraldi, 1997, p. 41).

Nesse cenário, uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem oferece caminhos para questionar a hegemonia da uniformidade. Fundamentada nos estudos de Bakhtin (2011), essa abordagem reconhece a singularidade dos sujeitos e a multiplicidade das formas de produção discursiva, deslocando o foco da adequação normativa cega para a valorização dos enunciados e das vozes reais presentes na sala de aula. É fundamental destacar que essa postura não implica um relativismo epistemológico ou o abandono de critérios rigorosos de aprendizagem; trata-se, conforme pondera Candau (2011), de compreender que a igualdade de direitos não pode ser confundida com a padronização das práticas pedagógicas.

Garantir o direito de aprender exige, portanto, assegurar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, fornecendo, simultaneamente, condições e suportes diferenciados de

participação. O grande desafio contemporâneo para a elaboração e mediação curricular consiste em "pensar a diferença não como um problema, uma anomalia ou uma deficiência, mas como uma condição constitutiva do humano" (Skliar, 2003, p. 28). Trata-se de construir uma práxis pedagógica que reconheça a diferença como potência, impedindo que as singularidades socioculturais e de aprendizagem sejam convertidas em justificativas para a desigualdade ou para a exclusão.

8. AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: PARA ALÉM DA RESPOSTA PADRONIZADA

A avaliação não é um ato neutro, mas o espaço privilegiado em que as concepções de linguagem e de aprendizagem efetivamente se materializam na prática pedagógica. Quando reduzida a um mero instrumento de verificação focado em respostas padronizadas, a prática avaliativa rompe com a sua dimensão mediadora (HOFFMANN, 2014) e passa a atuar como um mecanismo de classificação e exclusão (PERRENOUD, 1999). Essa abordagem restritiva obscurece o percurso singular do estudante, tornando invisíveis aspectos cruciais do desenvolvimento, como a elaboração de hipóteses e a construção crítica do conhecimento, que não se deixam apreender por gabaritos rígidos.

Tabela 1. Matriz teórico - conceitual da participação discursiva inclusiva

Dimensão	Pergunta orientadora	Implicação pedagógica
Interlocução	Com quem o estudante fala?	Criar situações reais de comunicação.

Responsividade	A que discurso responde?	Promover perguntas, comentários e posicionamentos.
Autoria	O que o estudante produz?	Garantir participação na elaboração dos textos.
Produção de sentidos	Que significados constrói?	Valorizar interpretações e relações com experiências.
Acessibilidade	Que apoio possibilita sua participação?	Utilizar recursos sem retirar sua autoria.
Avaliação	Como demonstra o que aprendeu?	Diversificar formas de expressão da aprendizagem.

Fonte: elaboração própria, com base em Bakhtin (2011; 2016), Brasil (2009; 2015; 2018) e Geraldi (2013).

No ensino de Língua Portuguesa, a avaliação precisa considerar compreensão, interpretação, produção de sentidos, participação nas interações, produção textual, oralidade e desenvolvimento da autonomia linguística (HOFFMANN, 2014; PERRENOUD, 1999). Para estudantes com deficiência intelectual, isso significa diversificar as formas de demonstração da aprendizagem, superando a centralidade da escrita formal individual como único indicador de saber. Uma resposta oral pode evidenciar compreensão; uma escolha justificada pode revelar interpretação; uma produção coletiva pode demonstrar organização discursiva; um texto produzido com recursos de apoio pode expressar autoria (BAKHTIN, 2016; BRIDI, 2012). O princípio não é facilitar a avaliação, mas torná-la coerente com o processo de aprendizagem e com as possibilidades de participação do estudante (HOFFMANN, 2014).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu do questionamento acerca das possibilidades de uma concepção dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin, para tensionar práticas homogeneizadoras no ensino de Língua Portuguesa e ampliar as possibilidades de participação discursiva de estudantes com deficiência intelectual. A discussão permite sustentar que a inclusão linguística não se efetiva pela simples adaptação ou simplificação das atividades. Embora recursos diferenciados e estratégias de acessibilidade sejam fundamentais, sua potência inclusiva depende da concepção de sujeito e de linguagem que orienta sua utilização.

A principal contribuição teórico-conceitual consiste na proposição da participação discursiva inclusiva como categoria para pensar o ensino de Língua Portuguesa em contextos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. A categoria articula interlocução, responsividade, autoria e produção de sentidos. A partir dessas dimensões, torna-se possível deslocar o foco da deficiência como limite para as condições de participação produzidas pelas práticas escolares. Esse deslocamento não significa negar as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, mas evitar que tais especificidades sejam transformadas em antecipação de incapacidade.

No ensino de Língua Portuguesa, atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística precisam ser organizadas de modo que o estudante tenha acesso aos conhecimentos sistematizados e, simultaneamente, possa participar de práticas sociais significativas de linguagem. A adaptação pedagógica precisa ser compreendida como possibilidade de acesso e não como redução das experiências linguísticas. Do ponto de vista bakhtiniano, se o sujeito se constitui nas relações sociais e se a linguagem é essencialmente dialógica,

restringir sua participação discursiva significa também restringir suas possibilidades de ocupar determinadas posições sociais e escolares.

Concluimos que uma educação linguística efetivamente inclusiva exige mais do que adaptações curriculares. Exige condições para que estudantes com deficiência intelectual sejam reconhecidos como sujeitos de linguagem, interlocutores e produtores de sentidos. A participação discursiva inclusiva apresenta-se, assim, como princípio teórico e pedagógico: não reduzir o estudante ao que lhe falta, mas ampliar as condições para que possa dizer, responder, interpretar, produzir e participar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: práticas pedagógicas e mediação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

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

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica e de construção do conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 61-79, jan./mar. 2011.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

¹ Pós-graduada em Educação (Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0534-9583>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em educação - UFES. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Pós-graduada em Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa e Inglesa (Faculdade São Gabriel da Palha). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9415-7360>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)