REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Ciências Humanas • 12/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794526693

Adriano José de Santana
Alessandra Fernandes Eduardo
Danielle Rodrigues de Amorim Ferraz
Eva Inez Medeiros da Silva
Fabiana Garcia Ribeiro da Silva
Giselle Thays Tavares dos Santos Queiroz
Jonas da Cruz Cardoso

RESUMO

Este artigo analisa desafios e possibilidades das práticas pedagógicas na Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discute como a formação docente, o planejamento, os recursos de acessibilidade, a avaliação e a articulação com o atendimento educacional especializado podem favorecer o acesso ao currículo e a aprendizagem. Desenvolveu-se uma revisão narrativa, com seleção intencional de quinze pesquisas brasileiras de autoria individual, publicadas entre 2022 e 2025. A análise destacou dificuldades relacionadas ao trabalho isolado, à insuficiência de apoios institucionais e à permanência de concepções que restringem as expectativas sobre os estudantes. Como possibilidades, identificaram-se o planejamento acessível, a colaboração profissional, a diversificação das formas de participação e o acompanhamento dos processos de aprendizagem. Os exemplos pedagógicos apresentados têm finalidade explicativa e não correspondem a intervenções realizadas nesta revisão. Conclui-se que a inclusão depende da articulação entre decisões didáticas e condições institucionais, com responsabilidade compartilhada pela organização do ensino e pela superação das barreiras escolares.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Anos iniciais; Acessibilidade curricular.

ABSTRACT

This article examines the challenges and possibilities of pedagogical practices in special education from an inclusive perspective in the early years of elementary school. It discusses how teacher education, planning, accessibility resources, assessment, and coordination with specialized educational support can promote curriculum access and learning. A narrative review was conducted through the purposive selection of fifteen Brazilian studies written by individual authors

and published between 2022 and 2025. The analysis highlighted difficulties related to isolated work, insufficient institutional support, and beliefs that restrict expectations of students. Accessible planning, professional collaboration, varied forms of participation, and ongoing monitoring of learning emerged as possibilities. The pedagogical examples serve an explanatory purpose and do not represent interventions conducted in this review. The article concludes that inclusion depends on the coordination of instructional decisions and institutional conditions, with shared responsibility for organizing teaching and overcoming school barriers.
Keywords: Special education; Inclusive education; Pedagogical practices; Early elementary education; Curriculum accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva envolve organizar o ensino para que estudantes com diferentes necessidades de apoio participem da vida escolar e aprendam com seus colegas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse compromisso aparece em situações concretas: compreender uma história, registrar uma descoberta, resolver um problema e comunicar uma escolha. Ao discutir a acessibilidade curricular, Franciski (2022) ajuda a compreender que a presença da criança na turma precisa ser acompanhada de condições para participar dessas experiências e ter acesso ao conhecimento.

Essa organização também depende das expectativas construídas sobre os estudantes. Copetti (2023) identificou a permanência de concepções médicas e capacitistas no cotidiano escolar, que podem associar a deficiência à incapacidade de aprender. Sua contribuição

permite questionar decisões que reduzem previamente os desafios oferecidos à criança. Antes de concluir que um conteúdo está fora de seu alcance, a escola precisa examinar as oportunidades de ensino, as mediações realizadas e as barreiras encontradas nas atividades.

A formação docente integra esse debate, mas precisa ser relacionada às condições de trabalho. Emerick (2022) aproxima trajetórias profissionais, experiências formativas e sentidos atribuídos à docência na Educação Especial. Essa perspectiva ajuda a compreender por que cursos pontuais não resolvem, isoladamente, dificuldades de planejamento e acompanhamento. A utilização dos conhecimentos estudados requer tempo, recursos e interlocução, para que os professores possam analisar suas decisões e construir respostas às necessidades observadas na turma.

A questão que orienta o artigo é: quais desafios e possibilidades as pesquisas brasileiras recentes apresentam para pensar práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar essas contribuições, discutindo concepções de inclusão, barreiras curriculares e possibilidades de planejamento, mediação e avaliação. Rocha (2024) sustenta a atenção à articulação entre ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE). O artigo organiza essa discussão e apresenta exemplos explicativos para aproximar os argumentos das situações de ensino.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adotou abordagem qualitativa e delineamento de revisão narrativa. Foram selecionadas intencionalmente quinze pesquisas

brasileiras de autoria individual, publicadas entre 2022 e 2025, sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas e anos iniciais. A revisão de Rosa (2024), dedicada às crenças docentes e às intenções pedagógicas, contribuiu para situar a análise bibliográfica como possibilidade de compreender problemas do ensino. O trabalho não envolveu entrevistas, aplicação de questionários ou observação de turmas, e a seleção não pretendeu representar toda a produção nacional.

As buscas exploratórias utilizaram combinações de termos como Educação Especial, educação inclusiva, anos iniciais, práticas pedagógicas, formação docente e acessibilidade curricular, com consulta a registros acadêmicos e repositórios institucionais. Consideraram-se a relação com o tema e a identificação da autoria e da publicação. Violante (2024) integrou a discussão das competências docentes, aproximando conhecimentos, empatia e práticas pedagógicas. A opção por trabalhos de autoria individual permitiu manter uma única autoria em cada chamada de citação.

A leitura considerou os problemas, os contextos e as contribuições das pesquisas. Nos casos de acesso limitado ao registro institucional ou ao resumo, a análise restringiu-se às informações disponíveis, sem extrair transcrições ou atribuir resultados não consultados. Saraiva (2025), por exemplo, foi utilizada para situar a avaliação da política inclusiva em contexto municipal. Essa distinção preserva o alcance da discussão e impede que informações sobre o tema de uma pesquisa sejam apresentadas como conclusões de seu texto integral.

Os materiais foram organizados em eixos de análise: concepções de inclusão, formação e trabalho docente, planejamento acessível,

mediação dos conteúdos, colaboração e avaliação. Sampaio (2022) apoiou a aproximação entre práticas docentes e Desenho Universal para a Aprendizagem. As citações diretas apresentam autoria, ano e página. Os exemplos discutidos são proposições analíticas do artigo, e não atividades realizadas nesta revisão ou necessariamente executadas nas pesquisas citadas. Sua pertinência depende de análise e acompanhamento em cada contexto escolar.

3. INCLUSÃO ESCOLAR E DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1. Acesso Ao Currículo e Expectativas de Aprendizagem

A inclusão precisa alcançar as condições pelas quais a criança compreende uma atividade e consegue mostrar o que aprendeu. Franciski (2022, p. 80) assinala que “construir uma rampa não torna a escola acessível e inclusiva”. A observação amplia a análise para as barreiras curriculares. Além da circulação pelo espaço, é necessário considerar a apresentação dos conteúdos, a clareza dos enunciados e os meios de resposta. O estudante pode estar fisicamente presente e permanecer afastado das experiências de aprendizagem da turma.

Uma forma de investigar essas barreiras é acompanhar uma atividade do início ao fim. Na leitura de uma história, por exemplo, a criança precisa acessar a narrativa, relacionar acontecimentos e comunicar uma interpretação. Em diálogo com Franciski (2022), o professor pode observar em quais etapas a participação se interrompe e quais apoios permitem retomá-la. O registro ajuda a identificar uma dificuldade específica, em lugar de transformar a resposta a uma tarefa em explicação geral sobre a capacidade do estudante.

As expectativas dos adultos também interferem nas oportunidades oferecidas. Copetti (2023, p. 133) observa que “o discurso médico ainda está muito presente dentro das escolas”. O diagnóstico pode contribuir para conhecer necessidades de apoio, mas não informa, sozinho, tudo o que a criança consegue aprender. A análise pedagógica precisa considerar suas respostas ao ensino e às mudanças de mediação. Assim, uma dificuldade atual permanece aberta à investigação, sem ser tomada como limite definitivo de desenvolvimento.

Rosa (2024, p. 80) defende que “a escola se torne um espaço de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento integral”. Essa perspectiva convida a revisar interpretações que orientam o cotidiano. Em vez de afirmar apenas que a criança não se interessa, a equipe pode descrever a tarefa, sua duração, os recursos e as respostas observadas. A descrição produz perguntas sobre o ensino e permite verificar se uma mudança de orientação ou de material amplia a participação.

No caso dos estudantes autistas, a heterogeneidade precisa orientar a escolha dos apoios. Munaretti (2023, p. 99) destaca ser “inviável estabelecer um padrão ou receita única para o processo de inclusão”. O planejamento deve considerar como cada criança se comunica, compreende a rotina e participa das atividades. Recursos de previsibilidade ou comunicação precisam responder a necessidades observadas e ser reavaliados, evitando que estratégias associadas ao diagnóstico sejam utilizadas automaticamente, sem análise de sua finalidade.

O acolhimento também envolve reconhecer a criança como alguém que contribui para o grupo. A discussão de Copetti (2023) permite

observar quem recebe perguntas, escolhe materiais e apresenta ideias. Quando o estudante ocupa sempre a posição de quem recebe ajuda, suas iniciativas podem ficar pouco visíveis. A organização das atividades deve oferecer possibilidades reais de colaboração, com participação nas decisões e acesso ao conteúdo, para que o pertencimento à turma tenha significado pedagógico.

3.2. Formação Docente e Condições Institucionais

As demandas de formação precisam ser analisadas junto às condições de realização do ensino. Sampaio (2022) identificou dificuldades formativas e estruturais que atravessam as práticas inclusivas. Essa relação mostra que o conhecimento de uma estratégia é necessário, mas sua utilização também depende de recursos e acompanhamento. Uma formação vinculada ao trabalho pode partir de problemas delimitados e ajudar o professor a analisar como suas decisões afetam a participação, em vez de oferecer orientações gerais sem continuidade.

Sampaio (2022, p. 97) destaca “As oportunidades de aprendizado e troca entre professores, principalmente de uma mesma escola”. A partir dessa observação, os encontros formativos podem incluir a análise de um objetivo curricular, a escolha de um apoio e a discussão dos registros da aula. O encontro seguinte retoma as respostas dos estudantes e os ajustes necessários. Desse modo, a teoria ajuda a interpretar o cotidiano, enquanto as experiências de ensino produzem novas perguntas para o estudo.

O desenvolvimento profissional não acontece de maneira igual para todos. Emerick (2022, p. 253) descreve percursos marcados por “rupturas, avanços, retrocessos, reinícios, idas, vindas e o devir”. Essa

compreensão permite reconhecer necessidades distintas ao longo da carreira. A escola pode combinar estudo comum e acompanhamento de questões específicas, como comunicação, avaliação ou planejamento com o AEE. A formação ganha sentido quando o conhecimento circula entre os profissionais e contribui para decisões mais claras sobre o ensino.

A colaboração precisa ter lugar na jornada de trabalho. Em diálogo com Emerick (2022), compreende-se que encontros improvisados e trocas realizadas apenas fora do expediente tornam a continuidade das ações mais frágil. A gestão deve organizar tempo para planejamento, registro e revisão dos encaminhamentos. Essa condição evita atribuir exclusivamente ao interesse individual a responsabilidade por construir parcerias e permite reconhecer obstáculos institucionais que também precisam ser enfrentados para sustentar as práticas inclusivas.

A aproximação entre estudo e acompanhamento aparece em Munaretti (2023), cuja pesquisa envolveu curso de extensão e consultoria colaborativa. A contribuição permite pensar uma formação que acolha perguntas concretas dos docentes. A análise de materiais, enunciados e produções dos estudantes pode reunir o conhecimento especializado e a experiência do professor da turma. O trabalho conjunto torna-se mais produtivo quando ambos investigam as barreiras e discutem alternativas, preservando a responsabilidade compartilhada pelo processo pedagógico.

3.3. Recursos e Necessidades de Apoio

A presença de recursos não garante sua compreensão ou utilização. Reis (2023, p. 170) identificou “pouco entendimento sobre o conceito

de Tecnologia Assistiva e Pedagogia Waldorf" no contexto investigado. O achado ajuda a perguntar que barreira um material pretende reduzir e como ele funciona na atividade. Um equipamento ou uma ficha visual precisa ser avaliado na relação entre estudante, tarefa e ambiente. Sem essa análise, a disponibilidade do recurso pode ser confundida com acessibilidade do ensino.

Os critérios de escolha devem incluir legibilidade, organização das informações e possibilidade de manipulação. Em diálogo com Reis (2023), uma ficha com muitas imagens pode dificultar a localização do que é relevante, e um objeto pode exigir movimentos que a criança não realiza com autonomia. Esses exemplos mostram a necessidade de observar o uso concreto do material. O apoio precisa facilitar o acesso ao conteúdo e produzir condições para a ação do estudante, com os ajustes necessários.

O cuidado deve favorecer iniciativas, e não substituí-las permanentemente. Violante (2024) relaciona competências como acolhimento, acompanhamento e comunicação à docência inclusiva. Nessa direção, aguardar uma resposta, oferecer escolhas compreensíveis e disponibilizar meios de expressão podem ampliar a participação. A intensidade do apoio precisa ser acompanhada: em algumas situações será necessário demonstrar uma ação; em outras, convém reduzir a intervenção para reconhecer o que a criança já consegue realizar e quais desafios podem ser acrescentados.

4. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

4.1. Objetivos e Diversificação das Atividades

O planejamento começa pela definição do que se pretende ensinar. Sampaio (2022) aproxima práticas docentes e Desenho Universal para a Aprendizagem, contribuindo para considerar a diversidade desde a organização da aula. O professor pode identificar o conteúdo central, analisar as ações exigidas e antecipar barreiras. Essa preparação permite oferecer diferentes meios de acesso e expressão, mantendo a relação entre os recursos e os objetivos. A diversificação deve ajudar a aprender o conteúdo e a acompanhar os conhecimentos mobilizados.

Em uma aula sobre comparação de quantidades, por exemplo, compreender a relação entre conjuntos não exige necessariamente produzir uma frase escrita. Em diálogo com Sousa Neta (2024), podem ser previstas comparação de objetos, escolha entre representações e explicação oral ou mediada por comunicação alternativa. O exemplo evidencia a diferença entre conhecimento matemático e forma de registro. Essa distinção ajuda a planejar apoios sem retirar o desafio conceitual e a avaliar com maior precisão o que o estudante compreendeu.

A clareza das instruções também precisa ser planejada. Com base na discussão curricular de Franciski (2022), o professor pode analisar se a atividade exige escutar uma explicação, copiar, localizar materiais e iniciar a tarefa ao mesmo tempo. A apresentação das etapas torna o percurso mais compreensível, preservando sua finalidade. Cada orientação pode ser demonstrada e retomada no momento necessário. O acompanhamento mostra se a organização favorece a participação ou se ainda há informações que precisam ser explicitadas.

A antecipação das barreiras não elimina ajustes durante a aula. Souza (2024) discute sequências de atividades e sua adequação às realidades escolares. Quando uma imagem não produz compreensão, o professor pode recorrer a objetos ou demonstrações e observar a nova resposta. A mudança precisa ter uma finalidade reconhecível, evitando acrescentar materiais sem critério. Registrar os ajustes ajuda a recuperar decisões em outras situações e permite avaliar se o apoio mantém sua função ao longo do processo.

Diversificar atividades pode preservar objetivos compartilhados. A aproximação entre colaboração e práticas inclusivas em Anjos (2022) apoia a organização de propostas nas quais diferentes recursos permitam participar de uma experiência comum. Na leitura de uma narrativa, podem coexistir escuta, imagens e exploração de objetos. O professor acompanha se as alternativas mantêm vínculo com os acontecimentos discutidos. Esse cuidado evita que a criança receba uma ocupação periférica enquanto os colegas participam da interpretação do texto.

Nos trabalhos em grupo, a distribuição das ações merece atenção. A leitura de Copetti (2023) permite questionar práticas que deixam o estudante apenas observando ou realizando sempre a tarefa mais simples. O professor pode organizar oportunidades para perguntar, comparar e comunicar descobertas, acompanhando a ajuda entre colegas. A parceria deve favorecer a participação de cada criança, sem permitir que alguém realize permanentemente a atividade pelo outro ou substitua sua possibilidade de escolha e expressão.

4.2. Acompanhamento Individual e Vínculo com a Turma

O registro individual deve orientar decisões sobre objetivos, apoios e critérios de acompanhamento. Em diálogo com Rocha (2024), sua elaboração pode reunir os profissionais envolvidos e manter vínculo com o planejamento da turma. Mais do que descrever características da criança, o documento precisa ajudar a definir o que ensinar e como apoiar sua participação. A revisão periódica permite verificar se as orientações continuam pertinentes e se o estudante está tendo acesso às experiências curriculares previstas.

Objetivos gerais precisam ser traduzidos em situações observáveis. A discussão de Pereira (2024) sobre percepções docentes permite pensar como acompanhar a ampliação da participação. A criança pode ser convidada a escolher um livro, indicar uma resposta ou apresentar uma observação durante uma investigação. O registro deve explicitar o contexto e os apoios utilizados. Assim, a equipe identifica mudanças e consegue definir novos desafios, evitando avaliações vagas que apenas afirmam que houve participação ou dificuldade.

O acompanhamento individual precisa incluir aprendizagem dos conteúdos. Franciski (2022) contribui para compreender a acessibilidade curricular como parte da escolarização. Embora comunicação, autocuidado e organização da rotina possam exigir apoios, o planejamento não deve se limitar a essas dimensões. É necessário verificar se leitura, escrita, Matemática, Ciências e outras experiências estão contempladas. Essa análise ajuda a distinguir um apoio que amplia o acesso ao conhecimento de uma organização voltada somente à permanência da criança na sala.

5. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS COMPONENTES CURRICULARES

5.1. Leitura e Escrita

As práticas de leitura precisam acolher diferentes formas de participação. Em diálogo com Franciski (2022), uma criança que ainda não lê convencionalmente pode acompanhar a leitura do professor e comunicar interpretações por diferentes meios. Essa participação não substitui o ensino do sistema de escrita, mas permite integrar a cultura escrita enquanto desenvolve novos conhecimentos. O planejamento deve articular compreensão e aprendizagem dos procedimentos, observando tanto o acesso ao texto quanto as condições de expressão do estudante.

Na leitura compartilhada de uma história, o professor pode convidar a criança a indicar um acontecimento ou comentar uma escolha dos personagens. A discussão de Copetti (2023) sustenta seu reconhecimento como interlocutora. A resposta pode ser oral, gestual ou apoiada por imagens e recursos de comunicação. É preciso distinguir dificuldade de expressão e desconhecimento da narrativa. Alternativas acessíveis oferecem melhores condições para conhecer a compreensão do estudante e identificar o que precisa ser retomado no ensino.

Na escrita, também importa diferenciar o conteúdo das exigências de registro. Sampaio (2022) ajuda a pensar formas variadas de ação e expressão. Uma criança pode elaborar uma mensagem oralmente, selecionar palavras ou utilizar um recurso digital para registrar uma ideia. Essas possibilidades permitem participar da produção de sentido, sem abandonar o ensino dos procedimentos de escrita pertinentes. O professor acompanha quais conhecimentos foram mobilizados e como os apoios contribuíram para a realização da proposta.

A produção coletiva de um bilhete, por exemplo, pode reunir a escolha do destinatário, a definição da mensagem e sua revisão. Em diálogo com Rocha (2024), professor e AEE podem discutir previamente os meios pelos quais o estudante contribuirá. O apoio especializado favorece a comunicação, enquanto o professor mantém a condução do conteúdo. Essa articulação evita que a criança apenas observe os colegas escreverem ou receba uma atividade sem relação com o gênero textual trabalhado pela turma.

Ao analisar a produção, é necessário identificar a ação da criança e a ajuda oferecida. Violante (2024) contribui para relacionar acompanhamento e competências pedagógicas. Uma palavra copiada após demonstração fornece informação diferente de uma palavra escolhida para comunicar uma intenção. Ambas podem integrar o processo, mas não devem ser interpretadas como evidências equivalentes. O registro dos apoios e das respostas permite reconhecer aprendizagens e planejar a continuidade do ensino com critérios mais claros.

5.2. Matemática e Ciências

O ensino de Matemática deve permitir compreender relações e participar da resolução de problemas. Sousa Neta (2024) investigou práticas nos anos iniciais em diálogo com a insubordinação criativa e o desenho universal pedagógico. Sua contribuição apoia a análise das decisões didáticas. Em um problema de adição, o estudante pode compreender a reunião de quantidades e ter dificuldade com a leitura do enunciado. A mediação precisa tornar a situação compreensível, mantendo espaço para pensar e elaborar procedimentos.

Materiais manipuláveis precisam ser acompanhados de perguntas e explicações que favoreçam a compreensão. Reis (2023) discute recursos e ensino de Ciências e Matemática em um contexto específico. A partir dessa aproximação, convém observar alcance, organização e possibilidade de uso dos objetos. Manipular tampinhas ou blocos não demonstra, por si só, compreensão numérica. O professor precisa acompanhar contagens, agrupamentos e comparações, identificando como a criança relaciona a ação realizada ao conceito trabalhado e às representações utilizadas.

Em Ciências, a participação envolve observar, formular perguntas e construir explicações. Souza (2024, p. 63) reconhece que “cabe ao professor, de acordo com a realidade da escola onde atua, decidir a melhor forma de implementar essas sequências”. A indicação reforça a adequação das propostas ao contexto. Uma sequência acessível precisa preservar o problema investigado e prever meios para acompanhar o fenômeno, registrar informações e comunicar descobertas, considerando as condições de acesso e as necessidades dos estudantes.

Uma investigação sobre plantas pode combinar observação de exemplares, comparação de condições e registros ao longo dos dias. Em diálogo com Souza (2024), a mesma pergunta pode orientar diferentes formas de participação: imagens ampliadas, exploração tátil planejada ou seleção entre alternativas para comunicar uma mudança. O professor retoma o observado e explicita relações entre ação e resultado. Esses recursos precisam ajudar a pensar sobre o fenômeno, evitando que a atividade se limite à manipulação de materiais sem discussão do conteúdo.

6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E COLABORAÇÃO

6.1. Articulação Entre Ensino Comum e Atendimento Especializado

A colaboração precisa produzir efeitos nas experiências escolares. Rocha (2024, p. 142) registra que “professores e especialistas atuantes no AEE ainda não conseguiram articular-se efetivamente para trabalhar em equipe”. A afirmação refere-se ao contexto investigado e não representa todas as escolas. Ela permite perguntar quais condições favorecem o planejamento conjunto. A existência de profissionais diferentes não garante articulação: é necessário compartilhar objetivos, analisar barreiras e acompanhar os efeitos dos apoios na participação e na aprendizagem.

Uma possibilidade é organizar encontros centrados em uma atividade curricular. Em diálogo com Rocha (2024), o professor apresenta objetivos e materiais, e o profissional do AEE contribui para analisar barreiras e alternativas de acesso. A equipe registra o que será experimentado e quando retomará a discussão. Essa organização transforma a colaboração em trabalho vinculado ao ensino e reduz a distância entre recursos elaborados no atendimento especializado e situações vividas pelo estudante com a turma.

Anjos (2022, p. 18) destaca a “ressignificação da prática para a adoção de novas atitudes, novas metodologias e estratégias”. A reflexão ajuda a pensar o uso dos recursos desde o planejamento. Uma prancha de comunicação, por exemplo, precisa oferecer possibilidades pertinentes às interações previstas. Professores e

colegas devem compreender como a criança a utiliza. O recurso ganha sentido quando favorece escolhas, perguntas e respostas em situações compartilhadas, com acompanhamento de sua compreensão e de sua disponibilidade no cotidiano.

A observação da aula pode apoiar a formação quando tem finalidade e critérios combinados. Em diálogo com Munaretti (2023), o acompanhamento colaborativo pode concentrar-se na compreensão de instruções ou na participação em conversas. Os registros descrevem ações e respostas, evitando julgamentos gerais sobre o professor. A análise posterior relaciona o observado ao planejamento e permite levantar alternativas. Esse cuidado favorece a confiança profissional e torna a parceria um espaço de investigação sobre o ensino.

A colaboração também exige discutir desacordos sobre o que a criança consegue fazer. Rosa (2024) destaca a importância das crenças docentes para compreender intenções pedagógicas. A equipe pode analisar registros e combinar critérios para acompanhar uma estratégia, em vez de decidir apenas por expectativas pessoais. Esse procedimento mantém a discussão vinculada à aprendizagem. Ao observar os efeitos dos apoios, os profissionais podem rever interpretações e construir decisões com maior clareza sobre as necessidades e possibilidades do estudante.

6.2. Tecnologias e Ludicidade

Os recursos tecnológicos precisam ter função pedagógica definida. Moreira (2025, p. 133) afirma que as ferramentas devem “atuar como mediadoras da aprendizagem”. Essa compreensão orienta a análise de jogos e propostas de gamificação. O professor precisa verificar se

o estudante compreende as regras, acessa as informações e consegue responder. A animação da turma não basta para avaliar a proposta: importa reconhecer os conhecimentos mobilizados, as oportunidades de decisão e as barreiras que surgem durante a atividade.

Um desafio coletivo pode combinar pistas, problemas e diferentes meios de resposta. Em diálogo com Moreira (2025), seu planejamento deve considerar regras compreensíveis, recursos disponíveis e formas de participação. Pontuação e tempo de execução precisam ser analisados, pois podem restringir alguns estudantes. A escolha de uma dinâmica lúdica deve manter vínculo com o objetivo curricular. O acompanhamento permite saber quem participa, que apoios utiliza e quais mudanças favorecem o envolvimento no conteúdo trabalhado.

A acessibilidade digital precisa ser examinada no uso concreto. Reis (2023) contribui para relacionar recursos e condições de ensino. O professor pode observar navegação, contraste, comandos e compatibilidade com os meios de acesso do estudante. Uma atividade pode exigir gestos ou velocidade de resposta que dificultam sua realização. Também é necessário prever alternativas diante da indisponibilidade de equipamento ou conexão, preservando a possibilidade de aprender o conteúdo e identificando demandas que precisam ser encaminhadas à gestão.

7. AVALIAÇÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

7.1. Evidências de Aprendizagem e Revisão dos Apoios

A avaliação deve ser coerente com o objetivo ensinado. Violante (2024) aproxima avaliação inclusiva e adaptativa do debate sobre

competências docentes. Uma tarefa escrita pode reunir conhecimentos do conteúdo, leitura do enunciado e condições de registro. A análise precisa distinguir essas dimensões para que uma dificuldade em expressar a resposta não seja interpretada como ausência de aprendizagem. O professor deve escolher instrumentos que permitam compreender o percurso e orientar decisões sobre o que precisa ser retomado.

As formas de resposta podem variar sem perder clareza sobre o conteúdo. Em diálogo com Sampaio (2022), o acompanhamento pode combinar observação, produção oral, registro escrito e recursos de comunicação, conforme a finalidade da atividade. É importante registrar os apoios oferecidos, pois respostas produzidas com demonstração completa e respostas elaboradas com autonomia fornecem informações diferentes. A diversidade de instrumentos deve melhorar a qualidade da análise, permitindo reconhecer tanto os conhecimentos construídos quanto as condições necessárias para expressá-los.

O registro do percurso ajuda a transformar avaliação em planejamento. Pereira (2024) contribui para pensar a relação entre percepções docentes e práticas inclusivas. Descrever a orientação apresentada, a resposta da criança e a intervenção que permitiu avançar oferece informações para o próximo passo do ensino. Em uma atividade matemática, por exemplo, interessa compreender o procedimento utilizado. A descrição é mais útil do que apenas indicar participação ou dificuldade, porque permite localizar o problema e planejar uma intervenção pertinente.

Os apoios também precisam ser avaliados. A discussão de Franciski (2022) sobre acessibilidade curricular sustenta perguntas sobre seus

efeitos: o recurso facilita a compreensão, amplia a comunicação ou favorece iniciativas? Sua presença não constitui resultado suficiente. A equipe precisa observar mudanças na participação e verificar se elas aparecem em situações pertinentes. Esse acompanhamento pode indicar ajustes de formato, frequência ou mediação, assim como a possibilidade de reduzir um apoio que deixou de ser necessário naquele contexto.

A comparação entre produções exige atenção às condições de realização. Moreira (2025) examinou uma estratégia em contexto delimitado, o que recomenda cautela na interpretação de avanços. Uma melhoria após determinada atividade não autoriza atribuir todo o resultado a um recurso. É preciso considerar a mediação e as oportunidades anteriores. A avaliação deve ajudar a compreender relações entre ensino e aprendizagem, evitando transformar uma experiência localizada em garantia de eficácia para todos os estudantes.

7.2. Gestão Escolar e Relação com as Famílias

A gestão sustenta a inclusão quando organiza condições para as decisões pedagógicas. Pereira (2024, p. 74) destaca “um suporte institucional que favoreça a formação de professores em um contexto inclusivo”. Esse apoio precisa aparecer na jornada, na circulação de informações e na disponibilidade de materiais. A equipe deve acompanhar os encaminhamentos e identificar obstáculos à sua realização. A continuidade não pode depender apenas de iniciativas isoladas, vulneráveis à mudança de profissionais e à intensificação das tarefas escolares.

O projeto pedagógico pode orientar essa organização quando relaciona princípios inclusivos a ações acompanháveis. Em diálogo com Franciski (2022), a escola pode prever análise de barreiras, planejamento colaborativo e revisão de recursos. Os compromissos precisam ser retomados para verificar o que foi realizado e o que permanece sem condições de execução. Assim, o documento participa das decisões sobre o ensino e ajuda a explicitar responsabilidades, em lugar de funcionar apenas como declaração geral de concordância com a inclusão.

As famílias precisam ser ouvidas e informadas sobre a aprendizagem. A leitura de Copetti (2023) ajuda a reconhecer como concepções e expectativas sobre a deficiência atravessam essas relações. A conversa pode abordar formas de comunicação, preferências e experiências da criança, acompanhada de exemplos do trabalho curricular. A participação familiar não deve ser reduzida à cobrança de tarefas ou ao relato de dificuldades. A escola mantém a responsabilidade pelo ensino e apresenta suas decisões de maneira compreensível.

Nas transições entre turmas, os registros devem preservar o conhecimento construído sobre os apoios. Em diálogo com Emerick (2022), a continuidade profissional pode ser favorecida por informações sobre objetivos em desenvolvimento, formas de comunicação e estratégias experimentadas. Essa circulação precisa respeitar a privacidade e ter finalidade pedagógica. O estudante deve chegar à nova turma com informações que ajudem a ampliar oportunidades, evitando que sua trajetória seja apresentada apenas por uma lista de dificuldades ou limitações.

A relação com a rede de ensino também integra a responsabilidade institucional. Saraiva (2025) situa a política inclusiva no campo da avaliação em contexto municipal. Tomando esse recorte como interlocução temática, a escola pode documentar necessidades de recursos e formação, indicando sua finalidade e as condições de utilização. Essa proposição do artigo permite distinguir as reorganizações possíveis na unidade das demandas que dependem de outras instâncias, tornando os encaminhamentos mais claros e passíveis de acompanhamento.

8. DISCUSSÃO DAS CONTRIBUIÇÕES E DOS LIMITES

As possibilidades pedagógicas dependem das condições que permitem realizá-las. Sampaio (2022) aproxima formação, práticas e estrutura do ensino, ajudando a compreender essa relação. Planejamento acessível e colaboração precisam de tempo, recursos e continuidade. Reconhecer esses fatores preserva a responsabilidade didática sem converter obstáculos institucionais em falhas individuais. A análise das práticas deve considerar o que o professor pode reorganizar diretamente e o que exige apoio da gestão e da rede para se tornar viável.

A qualidade da inclusão pode ser examinada pelo acesso ao conhecimento e pela participação nas experiências da turma. Copetti (2023) permite questionar expectativas que diminuem as oportunidades dos estudantes com deficiência. Os exemplos discutidos procuram mostrar como recursos e mediações podem manter a criança vinculada aos conteúdos. Sua adequação, porém, precisa ser acompanhada no contexto: uma possibilidade didática deve ser testada e revista, considerando as respostas do estudante e as condições em que a atividade acontece.

A revisão narrativa organiza contribuições de pesquisas distintas, mas não substitui a investigação de outras realidades. Em diálogo com Rosa (2024), a análise bibliográfica permite compreender problemas e formular perguntas sobre o ensino. A seleção intencional e as diferenças de acesso aos textos limitam a abrangência das conclusões. O artigo não compara a eficácia de métodos nem valida os exemplos apresentados. Estudos posteriores podem acompanhar intervenções e incluir a escuta dos estudantes e das famílias na avaliação dos apoios.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva inclusiva exige que a presença do estudante na turma se traduza em acesso ao currículo, participação e aprendizagem. Nos anos iniciais, esse compromisso atravessa a leitura, a escrita, os conhecimentos matemáticos e a investigação do mundo. O artigo discutiu como objetivos claros, mediações acessíveis e diferentes formas de expressão podem favorecer essas experiências, mantendo a criança vinculada às propostas coletivas e aberta a novos desafios.

Os principais desafios envolvem formação docente, isolamento profissional, insuficiência de recursos e expectativas que limitam as oportunidades escolares. Essas dimensões precisam ser enfrentadas conjuntamente. A formação necessita de continuidade, e os recursos devem ser compreendidos e utilizados nas atividades. A gestão participa desse processo ao organizar tempo de planejamento, acompanhar decisões e encaminhar demandas que dependem da rede de ensino.

As possibilidades discutidas destacam o planejamento que antecipa barreiras, a articulação entre ensino comum e atendimento especializado e a avaliação orientada pelos processos. Os registros precisam mostrar o que a criança realizou e quais apoios contribuíram. Essas informações ajudam a revisar estratégias, dialogar com as famílias e preservar a continuidade entre turmas. O apoio deve ampliar iniciativas e o acesso ao conhecimento, com acompanhamento de sua função e de seus efeitos.

A revisão ofereceu critérios de reflexão, sem pretender representar toda a produção nacional ou garantir resultados para qualquer contexto. Os exemplos tiveram função explicativa e não corresponderam a intervenções realizadas neste estudo. Conclui-se que práticas inclusivas se fortalecem quando responsabilidade pedagógica e compromisso institucional atuam de forma articulada. Reconhecer as diferenças deve orientar as decisões de ensino, mantendo a aprendizagem e a participação de cada estudante como compromisso de toda a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anjos, A. G. dos. (2022). *Formar para incluir – a formação de professores do atendimento educacional especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740925

Copetti, A. M. (2023). *Entre história e memórias: análise do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência a partir de trajetórias docentes* [Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul].

https://repositorio.ucs.br/items/cf6e0fec-81fc-4444-8c8a-7a03a52f4cb9

Emerick, T. C. M. (2022). *O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial: anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. https://repositorio.unb.br/handle/10482/46282

Franciski, S. M. de F. da S. (2022). *Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina]. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740692

Moreira, A. R. M. (2025). *Gamificação no processo de ensino-aprendizagem: perspectivas da educação inclusiva no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. https://repositorio.unb.br/handle/10482/52040

Munaretti, A. dos S. (2023). *Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. https://tede.unioeste.br/handle/tede/7073

Pereira, S. D. (2024). *Inclusão nas salas de aula: olhares de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. https://tede.unioeste.br/handle/tede/7706

Reis, E. G. dos. (2023). *O ensino de ciências e da matemática na perspectiva inclusiva: um estudo de caso sobre o uso de tecnologia assistiva nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Aracaju/SE* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. https://ri.ufs.br/handle/riufs/17779

Rocha, C. N. (2024). *A construção dos saberes docentes para a inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/759

Rosa, A. M. E. (2024). *O processo de inclusão educacional de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental: entre intenções pedagógicas e crenças docentes* [Dissertação de mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná]. https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/2048

Sampaio, J. D. B. (2022). *Desenho universal para aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté]. https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Juliana-Delpasso-Bistrican-Sampaio.pdf

Saraiva, E. M. R. (2025). *Avaliação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aquiraz-CE* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82534

Sousa Neta, F. de. (2024). *A insubordinação criativa e o desenho universal pedagógico: reflexões sobre as práticas docentes dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais* [Dissertação

de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77325

Souza, R. S. P. de. (2024). *A educação inclusiva e o ensino de ciências nos anos iniciais: casos em escolas públicas* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás]. https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/2081

Violante, I. B. da S. (2024). *Competências docentes para a efetividade da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade La Salle]. https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/3996