REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS INCLUSIVAS: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA RESPONDER À DIVERSIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LEARNING DIFFICULTIES AND INCLUSIVE METHODOLOGIES: PEDAGOGICAL PATHWAYS TO RESPOND TO DIVERSITY IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES

Ciências Humanas • 19/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794848828

Eugênio Jesus Santana[1]

Geise Pelech Vieira de Oliveira[2]

Francleison Policarpio Ferreira[3]

Omar Khayyam Duarte do Nascimento Moraes[4]

Edivan de Souza Silva[5]

Marly Aparecida dos Anjos[6]

Alessandra Siqueira Marcelino[7]

Maria Dalva Lopes Albernaz[8]

Felipe Antonio Xavier Andrade[9]

RESUMO

A diversidade nos modos de aprender constitui uma realidade dos contextos educacionais e exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes ritmos, conhecimentos prévios, características cognitivas e condições socioculturais dos estudantes. Nesse cenário, as dificuldades de aprendizagem representam um fenômeno complexo que não deve ser explicado exclusivamente por características ou déficits individuais, uma vez que fatores cognitivos, pedagógicos, sociais e contextuais podem interferir nos processos de ensino e aprendizagem. O presente estudo tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem e as contribuições das metodologias inclusivas para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados às dificuldades de aprendizagem, educação inclusiva, diversidade e práticas pedagógicas. A discussão parte de uma perspectiva que reconhece a necessidade de identificar as necessidades específicas dos estudantes sem reduzir as dificuldades escolares a limitações individuais. Considera-se que metodologias inclusivas, flexibilização das estratégias, diversificação das formas de representação dos conteúdos, mediação pedagógica e diferentes possibilidades de participação e expressão podem contribuir para a redução de barreiras à aprendizagem. Conclui-se que responder à diversidade requer deslocar o foco exclusivo sobre aquilo que o estudante não consegue realizar para uma análise das relações entre suas características, as demandas das atividades e as condições pedagógicas oferecidas. Dessa maneira, a inclusão implica reorganizar práticas e ampliar oportunidades para que diferentes estudantes participem e aprendam de forma significativa.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Educação inclusiva; Diversidade; Metodologias inclusivas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Diversity in ways of learning is a reality of educational contexts and requires pedagogical practices capable of recognizing students' different paces, prior knowledge, cognitive characteristics and sociocultural conditions. In this scenario, learning difficulties are a complex phenomenon that should not be explained exclusively by individual characteristics or deficits, since cognitive, pedagogical, social and contextual factors may interfere in teaching and learning processes. This study aims to analyze learning difficulties and the contributions of inclusive methodologies to the construction of pedagogical practices capable of responding to student diversity. Methodologically, it is a bibliographic study with a qualitative approach and an exploratory-descriptive character, based on the analysis of books, scientific articles and documents related to learning difficulties, inclusive education, diversity and pedagogical practices. The discussion starts from a perspective that recognizes the need to identify students' specific needs without reducing school difficulties to individual limitations. It considers that inclusive methodologies, flexible teaching strategies, diversified forms of content representation, pedagogical mediation and different possibilities of participation and expression can contribute to reducing barriers to learning. It concludes that responding to diversity requires shifting the exclusive focus on what students cannot do toward an analysis of the relationships between their characteristics, the demands of activities and the pedagogical conditions offered. Thus, inclusion implies reorganizing practices and expanding opportunities so that different students can participate and learn meaningfully.

Keywords: Learning difficulties; Inclusive education; Diversity; Inclusive methodologies; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

As salas de aula são constituídas por estudantes que apresentam diferentes trajetórias, conhecimentos prévios, ritmos, interesses, condições socioculturais e maneiras de relacionar-se com os conhecimentos escolares. Essa heterogeneidade questiona concepções pedagógicas estruturadas a partir da expectativa de que todos aprendam da mesma forma e no mesmo período. Mantoan (2015) defende que a inclusão escolar exige reconhecer as diferenças como constitutivas da realidade educacional, superando práticas que procuram enquadrar os estudantes em padrões homogêneos de desempenho e participação.

Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem representam uma questão complexa, pois podem manifestar-se de diferentes formas e resultar da interação entre múltiplos fatores. Smith e Strick (2001) destacam que dificuldades relacionadas à aprendizagem podem envolver diferentes aspectos e produzir repercussões no desempenho acadêmico, exigindo compreensão cuidadosa das características e necessidades apresentadas pelo estudante. Essa perspectiva demonstra a inadequação de interpretações simplificadas que associam automaticamente dificuldades escolares à falta de capacidade ou esforço.

Entretanto, concentrar a análise exclusivamente no funcionamento individual pode ocultar fatores relacionados às próprias condições de ensino. Booth e Ainscow (2011) defendem a utilização do conceito de barreiras à aprendizagem e à participação para compreender

obstáculos produzidos na interação entre estudantes e culturas, políticas e práticas educacionais. Essa abordagem modifica a pergunta tradicional sobre aquilo que falta ao estudante e direciona atenção também para aquilo que pode ser transformado no ambiente.

A educação inclusiva amplia essa discussão ao defender que diferenças não sejam utilizadas como justificativa para exclusão ou redução das oportunidades educacionais. Ainscow (2020) relaciona inclusão e equidade à identificação de fatores que interferem na presença, participação e desempenho dos estudantes. Dessa forma, uma escola inclusiva precisa examinar continuamente quais estudantes encontram obstáculos e quais mudanças podem ampliar suas possibilidades de participação.

A legislação brasileira igualmente estabelece que o sistema educacional deve proporcionar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão determina a adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, reforçando a responsabilidade dos sistemas educacionais pela eliminação de barreiras (Brasil, 2015). Embora dificuldades de aprendizagem e deficiência não sejam conceitos equivalentes, a perspectiva de eliminação de barreiras oferece fundamentos relevantes para uma educação comprometida com a diversidade.

Nesse cenário, as metodologias inclusivas podem ser compreendidas como formas de organização do ensino que procuram ampliar as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem. Florian e Black-Hawkins (2011) propõem uma

pedagogia inclusiva baseada na ampliação daquilo que está ordinariamente disponível para todos os estudantes, evitando que a diferença resulte automaticamente na criação de experiências educacionais separadas ou empobrecidas.

Diante dessas considerações, estabelece-se como problema de pesquisa: de que maneira metodologias inclusivas podem contribuir para responder às dificuldades de aprendizagem e à diversidade presente nos processos de ensino e aprendizagem? A formulação desse problema parte da compreensão de que as dificuldades precisam ser analisadas considerando simultaneamente características individuais e condições pedagógicas, evitando interpretações exclusivamente centradas no estudante (Booth; Ainscow, 2011).

O objetivo geral consiste em analisar as dificuldades de aprendizagem e as contribuições das metodologias inclusivas para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se compreender as dificuldades de aprendizagem considerando fatores cognitivos, pedagógicos e contextuais; discutir a diversidade nos modos de aprender; identificar princípios e estratégias relacionados às metodologias inclusivas; e analisar práticas pedagógicas capazes de reduzir barreiras à participação e à aprendizagem, em consonância com a perspectiva inclusiva apresentada por Ainscow (2020).

A justificativa do estudo fundamenta-se na necessidade de superar interpretações que atribuem o insucesso escolar exclusivamente ao estudante. Booth e Ainscow (2011) demonstram que a análise das barreiras permite considerar aspectos do ambiente, do currículo e

das práticas que podem dificultar a participação. Esse deslocamento não significa negar que estudantes possam apresentar necessidades específicas, mas reconhecer que o desempenho resulta de uma relação entre características pessoais e oportunidades educacionais.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando examinar diferentes contribuições teóricas relacionadas ao problema investigado. Serão consideradas produções relacionadas às dificuldades de aprendizagem, diversidade, educação inclusiva, metodologias de ensino, mediação e práticas pedagógicas. A análise da literatura será realizada de maneira interpretativa, buscando identificar aproximações e diferenças entre as concepções estudadas. Severino (2016) destaca que a pesquisa bibliográfica exige leitura analítica e sistemática das fontes, permitindo construir uma discussão fundamentada acerca do objeto investigado. Dessa maneira, o trabalho não pretende diagnosticar estudantes nem testar empiricamente uma metodologia específica, mas sistematizar contribuições teóricas relevantes para a prática educacional.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DIVERSIDADE NOS MODOS DE APRENDER

As dificuldades de aprendizagem constituem um fenômeno complexo e não podem ser adequadamente compreendidas como uma categoria homogênea aplicável a todos os estudantes que apresentam baixo desempenho escolar. Smith e Strick (2001)

destacam que essas dificuldades podem manifestar-se de maneiras diversas e estar associadas a diferentes processos envolvidos na aquisição e utilização de habilidades acadêmicas. Essa heterogeneidade exige cautela para que resultados escolares insuficientes não sejam automaticamente interpretados como evidência de incapacidade individual.

No tocante à conceituação das dificuldades de aprendizagem, cabe reconhecer que o próprio campo não dispõe de uma definição única. Farias e Gracino (2019, p. 27) chamam atenção para essa ausência de consenso ao afirmarem que “assim como não há consenso sobre o que seria a aprendizagem, não há unanimidade sobre os motivos das dificuldades, nem sobre as perspectivas assumidas ao tratar do tema, ora médicas e orgânicas, ora psicológicas e pedagógicas”. Essa constatação evidencia que o modo como as dificuldades são conceituadas orienta também a forma como a escola responde a elas: perspectivas centradas exclusivamente no organismo tendem a deslocar o problema para fora da sala de aula, enquanto abordagens pedagógicas permitem examinar as condições de ensino que favorecem ou restringem a aprendizagem.

Smith e Strick (2001) também permitem compreender que estudantes com dificuldades de aprendizagem podem apresentar perfis bastante distintos, uma vez que as manifestações observadas dependem das habilidades envolvidas e das demandas enfrentadas. Um estudante pode encontrar dificuldades em determinada área e demonstrar desempenho satisfatório em outras. Essa variabilidade reforça a necessidade de evitar generalizações e de observar quais condições específicas interferem na realização de cada atividade.

Fonseca (2014) amplia essa discussão ao considerar que a aprendizagem envolve diferentes funções cognitivas, conativas e executivas. Atenção, memória, percepção, motivação, planejamento e autorregulação participam de maneira integrada das atividades acadêmicas. Dessa forma, uma dificuldade observada durante a leitura, escrita ou resolução de problemas pode envolver diferentes processos, tornando inadequada a busca por explicações baseadas em um único fator.

A atenção constitui exemplo de um processo que pode repercutir sobre a aprendizagem sem explicar isoladamente o desempenho acadêmico. Fonseca (2014) ressalta a articulação entre diferentes funções necessárias ao aprender, indicando que processos cognitivos precisam ser compreendidos em conjunto. Assim, manifestações de desatenção observadas em determinada tarefa devem ser analisadas considerando também a organização da atividade, sua duração, as exigências cognitivas e as formas de mediação oferecidas.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007) permite ampliar a análise para além dos processos individuais, destacando que a aprendizagem se desenvolve nas interações sociais e é mediada culturalmente. O desempenho apresentado pelo estudante em determinada situação não expressa necessariamente todas as suas possibilidades de aprendizagem, pois aquilo que consegue realizar com apoio pode indicar capacidades em processo de desenvolvimento.

Essa concepção modifica a interpretação das dificuldades escolares porque atribui importância às condições de mediação. Vygotsky (2007) demonstra que a distância entre aquilo que o estudante

realiza independentemente e aquilo que consegue realizar com orientação oferece informações relevantes sobre seu desenvolvimento. Consequentemente, avaliar somente o desempenho autônomo pode produzir uma compreensão limitada das possibilidades do aprendiz.

No campo da educação inclusiva, Booth e Ainscow (2011) propõem deslocar o foco das dificuldades individuais para as barreiras à aprendizagem e à participação. Os autores argumentam que barreiras podem estar presentes nas práticas, políticas e culturas escolares, interferindo nas oportunidades oferecidas aos estudantes. Essa perspectiva não elimina a consideração das características individuais, mas impede que elas sejam utilizadas como explicação única para dificuldades produzidas em contextos complexos.

A contribuição de Booth e Ainscow (2011) permite analisar situações nas quais a própria organização pedagógica intensifica determinadas dificuldades. Instruções pouco claras, atividades inflexíveis, avaliações baseadas em uma única forma de expressão ou currículos que desconsideram conhecimentos prévios podem constituir obstáculos. Nesse sentido, identificar dificuldades requer investigar simultaneamente o estudante, a tarefa e as condições nas quais a aprendizagem é solicitada.

Mantoan (2015) questiona modelos escolares organizados a partir da homogeneização dos estudantes e defende que a inclusão pressupõe reconhecer as diferenças sem transformá-las em justificativas para segregação. Essa perspectiva apresenta consequências diretas para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, pois o estudante que não acompanha uma forma

padronizada de ensino não deve ser automaticamente considerado incapaz de aprender.

A crítica à homogeneização permite reconhecer que determinados problemas atribuídos aos estudantes podem estar relacionados à limitada diversidade das práticas pedagógicas. Mantoan (2015) sustenta que a escola inclusiva precisa transformar sua organização para acolher diferenças, em vez de exigir que todos se ajustem previamente a um padrão. A dificuldade passa, dessa maneira, a ser analisada também como indicador da necessidade de revisão das condições de ensino.

A exigência de que a escola se transforme para acolher as diferenças está presente na própria definição de inclusão. Tavares e Sanches (2013) explicitam essa compreensão ao afirmarem que:

> *O termo inclusão, que encerra em si um conjunto de princípios e direitos consagrados por lei, exige, sobretudo, a preparação da escola para atender todos os alunos, respeitando cada um na sua singularidade, sejam eles considerados ou não com NEE, únicos nas suas características físicas, psicológicas, raciais ou culturais (Tavares; Sanches, 2013, p. 310).*

Ao definir a inclusão a partir do respeito à singularidade de cada estudante, as autoras deslocam a responsabilidade da adaptação, que deixa de recair exclusivamente sobre o aluno e passa a envolver a preparação da escola. Nunes e Madureira (2015) sintetizam essa questão ao afirmarem que:

> *Em síntese, a inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015, p. 131-132).*

A distinção entre acesso, participação e sucesso é particularmente relevante para a discussão das dificuldades de aprendizagem, pois indica que a presença do estudante na escola regular não assegura, por si só, condições efetivas para que ele aprenda.

Meyer, Rose e Gordon (2014) aprofundam essa discussão ao defenderem que a variabilidade constitui uma característica previsível dos aprendizes. No âmbito do Desenho Universal para a Aprendizagem, os autores questionam currículos planejados para um estudante médio e propõem considerar desde o início diferentes formas de envolvimento, representação e expressão. Essa abordagem permite compreender a diversidade não como problema excepcional, mas como elemento que deve orientar o planejamento pedagógico.

A perspectiva de Meyer, Rose e Gordon (2014) também ajuda a diferenciar flexibilização de redução de expectativas. Oferecer diferentes caminhos para acessar conteúdos ou demonstrar conhecimentos não significa necessariamente alterar o objetivo central da aprendizagem. Ao contrário, a flexibilidade pode permitir

que obstáculos relacionados ao formato da atividade sejam reduzidos, tornando mais visível aquilo que o estudante efetivamente conhece e consegue desenvolver.

Os referenciais mobilizados nesta seção — Smith e Strick (2001), Farias e Gracino (2019), Fonseca (2014), Vygotsky (2007), Booth e Ainscow (2011), Mantoan (2015), Tavares e Sanches (2013) e Nunes e Madureira (2015), articulados à perspectiva curricular de Meyer, Rose e Gordon (2014) — convergem para uma compreensão multidimensional das dificuldades escolares. Embora partam de campos teóricos distintos, suas contribuições permitem reconhecer que aprender envolve características individuais, processos cognitivos, relações sociais e condições pedagógicas.

Essa compreensão multidimensional é particularmente importante para evitar a patologização de problemas educacionais. Booth e Ainscow (2011) demonstram que a linguagem das barreiras permite analisar aquilo que ocorre entre estudantes e contextos, em vez de localizar toda a explicação no indivíduo. Assim, reconhecer uma necessidade específica não significa ignorar a responsabilidade pedagógica de modificar condições que dificultam desnecessariamente a aprendizagem.

As dificuldades também precisam ser diferenciadas das variações esperadas no processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) permite compreender o desenvolvimento como processo em transformação, no qual capacidades podem emergir mediante interação e mediação. Nem toda dificuldade apresentada durante a aprendizagem representa uma condição permanente; algumas podem indicar conhecimentos ainda em construção ou a necessidade de outras formas de apoio.

A atuação pedagógica diante da diversidade requer, portanto, observação sistemática das respostas dos estudantes. Fonseca (2014) demonstra que processos cognitivos e executivos estão articulados durante a aprendizagem, o que reforça a importância de observar como o estudante realiza uma atividade, e não apenas se alcança ou não a resposta esperada. Erros, estratégias utilizadas, necessidade de apoio e capacidade de revisar procedimentos podem fornecer informações importantes para o planejamento docente.

A diversidade dos modos de aprender também exige cautela para que diferenças não sejam convertidas em rótulos. Mantoan (2015) ressalta que uma perspectiva inclusiva precisa superar classificações que condicionam previamente as oportunidades oferecidas aos estudantes. Conhecer dificuldades pode auxiliar a organização dos apoios, mas esse conhecimento não deve determinar antecipadamente aquilo que se acredita que o estudante será capaz de aprender.

Do ponto de vista pedagógico, a análise das dificuldades precisa resultar em decisões sobre o ensino. Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem um planejamento capaz de antecipar a variabilidade e oferecer alternativas de acesso, participação e expressão. Dessa maneira, identificar que diferentes estudantes encontram obstáculos distintos deve conduzir à diversificação das estratégias, e não apenas à descrição de suas dificuldades.

As práticas avaliativas também precisam participar desse processo. Smith e Strick (2001) evidenciam que dificuldades de aprendizagem podem apresentar manifestações diversas, tornando insuficiente uma interpretação fundamentada exclusivamente em um resultado

pontual. A análise do desempenho precisa considerar padrões, áreas de maior facilidade e dificuldade, estratégias utilizadas e condições em que as atividades são realizadas.

A relação entre estudante e ambiente constitui, assim, elemento central para uma compreensão inclusiva das dificuldades. Booth e Ainscow (2011) demonstram que a redução das barreiras requer mudanças nas condições de participação e aprendizagem. Esse princípio permite substituir uma lógica baseada exclusivamente na correção do estudante por outra que também investiga como currículo, metodologia, avaliação e organização escolar podem ser transformados.

Conclui-se que as dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidas como fenômeno multidimensional, relacionado a fatores cognitivos, pedagógicos, sociais e contextuais. Vygotsky (2007) demonstra a importância da mediação e das relações sociais para o desenvolvimento, contribuindo para superar concepções segundo as quais o desempenho observado em determinado momento representaria uma medida definitiva das possibilidades do estudante.

Em uma perspectiva inclusiva, reconhecer a diversidade nos modos de aprender significa compreender que diferenças não constituem, por si mesmas, déficits. Mantoan (2015) defende uma escola capaz de transformar suas práticas diante da diversidade, princípio que desloca a discussão das dificuldades de aprendizagem para a construção de oportunidades educacionais mais amplas. Dessa forma, a questão pedagógica fundamental deixa de ser apenas identificar por que alguns estudantes não acompanham o ensino e

passa a incluir a investigação de como o ensino pode ser organizado para ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos.

3. METODOLOGIAS INCLUSIVAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A construção de processos educacionais inclusivos requer metodologias capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula, reconhecendo que os estudantes apresentam diferentes conhecimentos prévios, interesses, ritmos e necessidades de apoio. Florian e Black-Hawkins (2011) defendem uma pedagogia inclusiva orientada pela ampliação das oportunidades de aprendizagem disponíveis a todos, evitando que a diferença resulte automaticamente na separação dos estudantes ou na oferta de experiências educacionais reduzidas.

Essa reorganização não se restringe à oferta de recursos ou de espaços específicos. Ao discutir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Machado (2021, p. 40) ressalta que:

> *O AEE é muito mais do que a instalação de uma sala de recursos multifuncionais, aliás, a estrutura física, os recursos e os materiais são o aspecto mais visível da mudança. O AEE não resulta, também, de alterações superficiais nas práticas pedagógicas do ensino comum, mas de uma ressignificação profunda nos modos de ensinar e compreender a aprendizagem.*

A advertência mostra que recursos e materiais, embora importantes, somente produzem efeitos inclusivos quando acompanhados de

mudanças nos modos de ensinar, o que reforça a centralidade das metodologias discutidas nesta seção.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem relevante por considerar a variabilidade dos estudantes desde o planejamento pedagógico. Meyer, Rose e Gordon (2014) propõem que o currículo ofereça múltiplos meios de envolvimento, representação e ação e expressão, possibilitando diferentes caminhos para que os estudantes acessem conhecimentos, participem das atividades e demonstrem aquilo que aprenderam.

A adoção do DUA modifica a lógica segundo a qual primeiro se planeja uma proposta uniforme para posteriormente adaptá-la aos estudantes que encontram dificuldades. Meyer, Rose e Gordon (2014) argumentam que a variabilidade dos aprendizes é previsível e, por isso, precisa integrar o planejamento desde sua elaboração. Essa perspectiva favorece práticas preventivas, nas quais possíveis barreiras são consideradas antes de comprometerem a participação do estudante.

Ao sintetizarem as contribuições do DUA, Nunes e Madureira (2015) afirmam:

> *O DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Nunes; Madureira, 2015, p. 140).*

Entre essas contribuições, destaca-se a redução da necessidade de adaptações curriculares individuais: ao antecipar a variabilidade dos estudantes desde o planejamento, o DUA torna a resposta à diversidade parte da organização regular do ensino, e não um ajuste posterior destinado apenas a alguns.

A utilização de múltiplas formas de representação constitui um dos princípios relacionados ao DUA. Rose e Meyer (2002) destacam que ambientes educacionais flexíveis podem disponibilizar diferentes formas de acesso às informações, reduzindo a dependência de uma única modalidade de apresentação. Textos, imagens, esquemas, explicações orais, exemplos e recursos digitais podem ser articulados de acordo com os objetivos pedagógicos e as características do conteúdo.

A diferenciação pedagógica também oferece fundamentos importantes para responder à diversidade. Tomlinson (2014) compreende a diferenciação como uma abordagem na qual o professor realiza ajustes relacionados ao conteúdo, aos processos, aos produtos e ao ambiente de aprendizagem considerando aspectos como prontidão, interesses e perfis dos estudantes. A diferenciação não corresponde à elaboração de um currículo

completamente distinto para cada indivíduo, mas à criação de possibilidades diversificadas dentro de objetivos educacionais compartilhados.

O planejamento diferenciado exige que o professor conheça os estudantes e acompanhe continuamente sua aprendizagem. Tomlinson (2014) ressalta que a diferenciação está vinculada à avaliação contínua das necessidades dos aprendizes e à reorganização das estratégias a partir das informações obtidas. Dessa forma, o planejamento deixa de ser compreendido como estrutura rígida e passa a admitir ajustes de acordo com as respostas apresentadas durante o processo educativo.

A diferenciação pedagógica também contribui para superar a associação entre inclusão e redução das expectativas acadêmicas. Tomlinson (2014) defende que ambientes diferenciados devem manter expectativas elevadas, oferecendo os suportes necessários para que estudantes com diferentes características avancem em relação aos objetivos propostos. Flexibilizar os meios de aprendizagem não significa, portanto, presumir menor capacidade daqueles que necessitam de outras formas de mediação.

A aprendizagem colaborativa representa outro caminho para práticas inclusivas porque reconhece a interação entre estudantes como recurso para a construção do conhecimento. Johnson e Johnson (2009) demonstram que a aprendizagem cooperativa se estrutura a partir de elementos como interdependência positiva e responsabilidade individual, permitindo que os participantes trabalhem em direção a objetivos compartilhados sem eliminar a responsabilidade de cada integrante pelo próprio processo de aprendizagem.

As atividades colaborativas podem contribuir para a inclusão quando são planejadas para assegurar participação efetiva dos diferentes integrantes. Johnson e Johnson (2009) destacam que simplesmente reunir estudantes em grupos não caracteriza aprendizagem cooperativa, pois são necessárias condições estruturadas para promover cooperação. Essa distinção é particularmente importante em grupos heterogêneos, nos quais a ausência de planejamento pode concentrar decisões e tarefas em poucos participantes.

Tavares e Sanches (2013), ao analisarem uma experiência de aprendizagem cooperativa voltada à construção de salas de aula inclusivas, registram que a experiência contribuiu “para que tenhamos observado com maior qualidade as necessidades, posturas e desempenhos dos alunos, para obter uma maior capacidade autocrítica/reflexiva sobre as nossas próprias intervenções nas aulas e para fazer dos alunos os sujeitos ativos das suas aprendizagens” (Tavares; Sanches, 2013, p. 342). O relato evidencia que a aprendizagem cooperativa beneficia não apenas os estudantes, mas também o professor, que passa a observar com mais atenção as necessidades da turma e a refletir sobre as próprias intervenções.

A interação entre pares também pode ser compreendida como possibilidade de mediação da aprendizagem. Vygotsky (2007) atribui papel fundamental às relações sociais na constituição dos processos psicológicos superiores e demonstra que o estudante pode realizar, mediante colaboração, atividades que ainda não consegue desenvolver de forma independente. Essa perspectiva oferece fundamentos para estratégias de tutoria entre pares, resolução conjunta de problemas e produção colaborativa.

As metodologias ativas acrescentam outra dimensão ao debate ao reposicionarem a participação do estudante no processo educativo. Bacich e Moran (2018) defendem propostas metodológicas nas quais o aprendiz participa de maneira mais ativa da construção do conhecimento, envolvendo-se em situações de investigação, resolução de problemas, criação e tomada de decisões. Nessas abordagens, a atividade cognitiva do estudante assume maior centralidade em relação à simples recepção de informações.

A utilização de metodologias ativas em uma perspectiva inclusiva, contudo, requer planejamento das condições de participação. Bacich e Moran (2018) destacam que metodologias ativas envolvem diferentes estratégias e possibilidades de organização das experiências de aprendizagem. Consequentemente, atribuir maior protagonismo ao estudante não significa retirar a mediação docente, especialmente quando determinados aprendizes necessitam de instruções mais explícitas, modelos ou apoios para realizar atividades com maior autonomia.

A problematização e a resolução de situações significativas também podem favorecer a participação ativa. Berbel (2011) destaca que metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia quando possibilitam que os estudantes participem de processos de análise, reflexão e tomada de decisões. Essa autonomia precisa ser construída progressivamente, respeitando as condições dos estudantes e oferecendo mediações compatíveis com as demandas apresentadas.

A flexibilização das estratégias de ensino integra essas diferentes perspectivas ao reconhecer que os mesmos objetivos podem admitir distintos percursos pedagógicos. Florian e Black-Hawkins

(2011) defendem que uma pedagogia inclusiva deve ampliar aquilo que está disponível para todos, evitando estabelecer previamente quais experiências seriam apropriadas apenas para determinados grupos. A diversificação pode, assim, beneficiar o conjunto da turma sem produzir separações desnecessárias.

A flexibilização também pode envolver diferentes tempos, agrupamentos, materiais e formas de realização das atividades. Tomlinson (2014) demonstra que a diferenciação pedagógica pressupõe respostas flexíveis às necessidades dos estudantes, permitindo reorganizar aspectos do processo de ensino sem abandonar os objetivos curriculares fundamentais. A flexibilidade constitui, dessa maneira, um recurso de acesso e não uma ausência de planejamento.

A seleção das metodologias deve permanecer vinculada às finalidades pedagógicas. Bacich e Moran (2018) demonstram que a inovação metodológica precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem, evitando transformar recursos ou estratégias em finalidades em si mesmos. Uma metodologia não se torna inclusiva simplesmente por ser ativa, colaborativa ou tecnologicamente mediada; sua contribuição depende das oportunidades concretas de participação e aprendizagem que proporciona.

A articulação entre diferentes abordagens mostra-se mais adequada do que a busca por uma metodologia universal. Meyer, Rose e Gordon (2014) sustentam que a variabilidade é característica dos aprendizes, tornando pouco plausível esperar que uma única forma de ensino responda igualmente a todas as necessidades. O planejamento inclusivo exige, portanto, repertório pedagógico

suficientemente amplo para permitir escolhas e ajustes coerentes com os objetivos e com os estudantes.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem, diferenciação pedagógica, aprendizagem colaborativa e metodologias ativas podem funcionar de maneira complementar. Florian e Black-Hawkins (2011) demonstram que a pedagogia inclusiva precisa evitar a dicotomia entre aquilo que é oferecido à maioria e intervenções completamente separadas para alguns estudantes. A ampliação das possibilidades dentro da experiência educacional comum constitui caminho relevante para responder à diversidade.

A atuação docente permanece central mesmo diante de metodologias que valorizam autonomia e colaboração. Vygotsky (2007) demonstra que a mediação desempenha papel fundamental na aprendizagem, permitindo compreender que oferecer diferentes possibilidades não significa abandonar o estudante à própria capacidade de escolher e organizar-se. O professor precisa observar, orientar, fornecer apoios e reorganizar as experiências quando necessário.

Conclui-se que metodologias inclusivas não correspondem a uma técnica específica, mas a uma forma de planejar e desenvolver o ensino reconhecendo a diversidade como condição ordinária da educação. Meyer, Rose e Gordon (2014) demonstram que considerar a variabilidade desde o planejamento favorece ambientes mais flexíveis e amplia possibilidades de envolvimento, acesso e expressão, permitindo deslocar o foco da adaptação posterior para a prevenção das barreiras à aprendizagem.

4. DA DIFICULDADE À POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

Transformar dificuldades em possibilidades de aprendizagem exige abandonar interpretações segundo as quais o desempenho apresentado pelo estudante em determinado momento representa definitivamente sua capacidade. Vygotsky (2007) demonstra que o desenvolvimento precisa ser analisado considerando não apenas aquilo que o aprendiz realiza independentemente, mas também aquilo que consegue desenvolver mediante orientação e colaboração, permitindo reconhecer capacidades ainda em processo de consolidação.

A mediação docente assume papel fundamental nesse deslocamento. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2010) defendem a importância da experiência de aprendizagem mediada, na qual a intervenção intencional de outra pessoa contribui para organizar a relação do aprendiz com os estímulos e favorecer processos cognitivos. Nessa perspectiva, o professor não atua somente como transmissor de informações, mas como mediador que seleciona, organiza e atribui significado às experiências de aprendizagem.

A mediação precisa ser ajustada às necessidades apresentadas durante a realização das atividades. Wood, Bruner e Ross (1976) desenvolveram a noção de scaffolding ao demonstrar como um participante mais experiente pode oferecer suporte temporário para aspectos de uma tarefa que inicialmente ultrapassam a capacidade de realização independente do aprendiz. Modelos, pistas, demonstrações e perguntas orientadoras podem ser progressivamente retirados conforme aumenta a autonomia.

O reconhecimento das possibilidades do estudante requer também expectativas pedagógicas que não sejam determinadas antecipadamente por suas dificuldades. Florian e Black-Hawkins (2011) defendem uma pedagogia inclusiva baseada na ampliação das oportunidades disponíveis a todos, em vez da previsão de que alguns estudantes necessitam necessariamente de experiências qualitativamente inferiores. A identificação de uma necessidade deve orientar a construção de apoios, e não a redução automática das oportunidades de aprendizagem.

A diversificação dos recursos constitui uma das possibilidades para ampliar o acesso aos conhecimentos. Meyer, Rose e Gordon (2014) propõem múltiplos meios de representação para que as informações possam ser apresentadas de maneiras distintas, considerando a variabilidade dos aprendizes. A combinação intencional de recursos textuais, visuais, auditivos, concretos e digitais pode favorecer diferentes formas de aproximação com os conteúdos.

Diversificar recursos, entretanto, não significa aumentar indiscriminadamente a quantidade de estímulos oferecidos. Mayer (2021) demonstra que materiais multimídia precisam respeitar princípios relacionados à arquitetura cognitiva e que elementos irrelevantes podem interferir negativamente no processamento das informações. A seleção de recursos deve ser orientada por sua contribuição efetiva para a compreensão, evitando ornamentações ou informações concorrentes que desviem a atenção.

A organização das atividades também interfere diretamente nas possibilidades de aprendizagem. Sweller, van Merriënboer e Paas (2019) demonstram que a memória de trabalho possui capacidade

limitada e que o desenho instrucional pode produzir demandas cognitivas desnecessárias. Dividir tarefas complexas em etapas coerentes, organizar informações e reduzir elementos irrelevantes pode tornar uma atividade mais manejável sem diminuir necessariamente sua complexidade conceitual.

A apresentação clara das etapas pode beneficiar especialmente estudantes que encontram dificuldades para organizar e manter diferentes informações durante a realização de uma tarefa. Gathercole e Alloway (2008) demonstram que limitações de memória de trabalho podem interferir no acompanhamento de instruções e na execução de atividades compostas por diversas etapas. Disponibilizar orientações para consulta, utilizar lembretes e segmentar tarefas são estratégias que podem reduzir essa demanda.

A diversificação também precisa alcançar as formas de participação. Tomlinson (2014) argumenta que a diferenciação pedagógica pode envolver modificações no processo, nos produtos e no ambiente de aprendizagem, considerando características dos estudantes sem perder de vista os objetivos educacionais. Essa perspectiva possibilita organizar atividades individuais, em pares ou grupos e oferecer diferentes caminhos para realização das tarefas.

A aprendizagem colaborativa pode constituir estratégia importante para ampliar participação e apoio entre pares. Johnson e Johnson (2009) demonstram que a aprendizagem cooperativa apresenta melhores fundamentos quando envolve interdependência positiva, responsabilidade individual e interação orientada para objetivos comuns. A organização intencional dos grupos pode favorecer a

contribuição de estudantes com diferentes conhecimentos e habilidades.

A participação colaborativa precisa, contudo, ser acompanhada para impedir que alguns estudantes assumam posições periféricas. Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento, mas a existência de interação, isoladamente, não garante aprendizagem. O professor precisa organizar situações nas quais diferentes estudantes possam efetivamente contribuir, receber apoio e participar da construção das respostas.

A autonomia também deve ser compreendida como capacidade desenvolvida progressivamente e não como pré-requisito para participar de metodologias mais abertas. Berbel (2011) argumenta que metodologias ativas podem favorecer a autonomia quando envolvem oportunidades de problematização, reflexão e tomada de decisões. Para estudantes que encontram dificuldades, essas oportunidades precisam ser acompanhadas dos suportes necessários para que participação ativa não se transforme em abandono pedagógico.

A organização de rotinas pode oferecer referências importantes para estudantes com diferentes necessidades. Diamond (2013) demonstra que funções executivas estão relacionadas à capacidade de manter objetivos, controlar comportamentos e adaptar estratégias. Rotinas compreensíveis, cronogramas, listas de etapas e antecipação das atividades podem funcionar como apoios externos para demandas de planejamento e organização.

A utilização de exemplos e modelagem constitui outra estratégia de mediação. Rosenshine (2012) destaca a importância de apresentar

novos conteúdos em etapas, fornecer modelos, orientar a prática e verificar a compreensão durante o ensino. Para estudantes que encontram dificuldades, observar como determinada atividade pode ser realizada antes de executá-la de maneira independente pode reduzir ambiguidades e oferecer referências para a ação.

A prática orientada também permite que o professor identifique dificuldades antes que sejam consolidadas. Rosenshine (2012) defende a realização de perguntas, a verificação frequente da compreensão e a orientação dos estudantes durante as primeiras tentativas de aplicação de novos conhecimentos. Essas estratégias possibilitam intervenções imediatas e reduzem a possibilidade de o estudante repetir procedimentos inadequados sem receber retorno pedagógico.

Nesse processo, a avaliação precisa assumir função formativa. Black e Wiliam (1998) demonstram que práticas de avaliação formativa podem contribuir para a aprendizagem quando as evidências produzidas durante o processo são utilizadas para orientar decisões sobre o ensino. Avaliar deixa de significar apenas verificar resultados ao final de uma etapa e passa a fornecer informações para reorganizar intervenções enquanto a aprendizagem ainda está acontecendo.

A avaliação formativa também requer que os estudantes compreendam os objetivos e critérios relacionados às atividades. Black e Wiliam (1998) destacam a importância da participação do aprendiz nos processos avaliativos, incluindo elementos de autoavaliação. Quando o estudante compreende o que precisa desenvolver e possui informações sobre seu progresso, aumenta-se

a possibilidade de utilizar a avaliação como recurso de aprendizagem.

O feedback representa um dos principais componentes desse acompanhamento. Hattie e Timperley (2007) demonstram que o feedback pode contribuir para a aprendizagem quando fornece informações relacionadas aos objetivos, ao desempenho atual e aos próximos passos. Comentários específicos sobre estratégias e processos tendem a oferecer orientações mais úteis do que julgamentos genéricos sobre capacidade ou inteligência.

O feedback também precisa evitar reforçar uma identidade de incapacidade. Hattie e Timperley (2007) distinguem diferentes níveis de feedback e indicam que informações centradas apenas na pessoa possuem menor potencial instrucional do que aquelas direcionadas à tarefa, ao processo e à autorregulação. Assim, dizer ao estudante como pode revisar uma estratégia apresenta maior utilidade pedagógica do que simplesmente classificá-lo como bom ou fraco em determinado conteúdo.

A participação pode ser ampliada quando os estudantes dispõem de diferentes maneiras de demonstrar conhecimentos. Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem múltiplos meios de ação e expressão, reconhecendo que um único formato de resposta pode introduzir barreiras não relacionadas ao objetivo principal da aprendizagem. Dependendo da finalidade da atividade, produções escritas, exposições orais, recursos visuais, projetos e demonstrações práticas podem constituir alternativas legítimas.

A flexibilização da avaliação precisa preservar a relação entre o instrumento e aquilo que se pretende avaliar. Luckesi (2011) defende

que a avaliação deve subsidiar decisões pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, em vez de funcionar predominantemente como mecanismo classificatório. Diversificar instrumentos torna-se pertinente quando permite produzir evidências mais adequadas sobre o conhecimento efetivamente desenvolvido pelo estudante.

O erro também pode ser reinterpretado como fonte de informação para o trabalho pedagógico. Luckesi (2011) compreende a avaliação como processo que deve oferecer elementos para diagnosticar a situação da aprendizagem e orientar intervenções. Nessa perspectiva, respostas incorretas podem revelar estratégias, conhecimentos prévios ou dificuldades específicas que auxiliem o professor a decidir quais mediações precisam ser realizadas.

A diferenciação das atividades não significa que cada estudante precise receber permanentemente uma tarefa individualizada. Tomlinson (2014) propõe uma organização flexível na qual diferentes agrupamentos, níveis de apoio e possibilidades de produção possam ser mobilizados conforme as necessidades observadas. A diferenciação torna-se, assim, parte do funcionamento pedagógico da turma e não apenas uma intervenção excepcional.

A participação efetiva também depende do sentimento de que todos pertencem ao processo educativo. Florian e Black-Hawkins (2011) defendem que a pedagogia inclusiva precisa evitar práticas que estigmatizem determinados estudantes ao separar permanentemente aquilo que seria destinado a alguns daquilo que estaria disponível aos demais. Sempre que possível, apoios podem ser incorporados à experiência coletiva, beneficiando diferentes estudantes sem produzir exposição desnecessária.

A autorregulação representa uma dimensão que pode ser intencionalmente desenvolvida. Zimmerman (2002) caracteriza a aprendizagem autorregulada pela participação ativa do estudante no estabelecimento de objetivos, seleção de estratégias, monitoramento e avaliação do próprio desempenho. Estratégias como planejamento de etapas, autoavaliação, listas de verificação e reflexão sobre procedimentos podem contribuir para o desenvolvimento gradual da autonomia.

O professor pode favorecer a autorregulação tornando visíveis estratégias que estudantes mais experientes realizam de maneira implícita. Zimmerman (2002) demonstra que processos autorregulatórios podem ser desenvolvidos e não devem ser considerados características fixas. Ensinar explicitamente como organizar o tempo, acompanhar o próprio desempenho ou selecionar estratégias amplia as possibilidades daqueles que ainda não desenvolveram essas habilidades autonomamente.

A construção de possibilidades de aprendizagem depende, portanto, de uma relação dinâmica entre avaliação e planejamento. Black e Wiliam (1998) demonstram que informações sobre a aprendizagem precisam ser utilizadas para ajustar as ações de professores e estudantes. Em uma perspectiva inclusiva, observar que determinada estratégia não funcionou para parte da turma deve produzir novas decisões pedagógicas, e não apenas registrar o fracasso dos estudantes.

As expectativas docentes também exercem papel importante na organização das oportunidades oferecidas. Florian e Black-Hawkins (2011) questionam práticas fundamentadas na previsão antecipada de capacidades e defendem a ampliação das possibilidades para

todos. Quando dificuldades são interpretadas como limites definitivos, existe o risco de reduzir a complexidade das experiências e, consequentemente, restringir oportunidades de desenvolvimento.

A articulação entre mediação, recursos, organização, avaliação e participação evidencia que nenhuma estratégia isolada é suficiente para responder à diversidade. Tomlinson (2014) demonstra que diferenciação envolve decisões articuladas sobre diferentes dimensões do ensino, exigindo acompanhamento contínuo das necessidades dos estudantes. A prática inclusiva caracteriza-se, portanto, mais pela capacidade de ajustar pedagogicamente as condições de aprendizagem do que pela adoção de uma técnica específica.

As tecnologias também podem ampliar possibilidades quando utilizadas de forma pedagogicamente intencional. Meyer, Rose e Gordon (2014) destacam que recursos flexíveis podem facilitar diferentes formas de representação, interação e expressão. Textos digitais ajustáveis, recursos de áudio, vídeos, organizadores gráficos e ferramentas de produção multimodal podem favorecer a participação, desde que sua escolha esteja relacionada às necessidades dos estudantes e aos objetivos curriculares.

Essa possibilidade é destacada por Santana *et al.* (2026), ao discutirem a inclusão escolar na era digital:

> *A inclusão escolar constitui princípio fundamental dos sistemas educacionais democráticos e está diretamente relacionada à garantia dos direitos humanos, da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade. Na perspectiva contemporânea, a utilização das tecnologias digitais amplia significativamente as possibilidades de construção de ambientes educacionais acessíveis, favorecendo processos de ensino e aprendizagem compatíveis com as diferentes necessidades dos estudantes (Santana et al., 2026, p. 434).*

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais não constituem um fim em si mesmas, mas meios para ampliar a acessibilidade e a participação, cuja escolha precisa permanecer vinculada aos objetivos pedagógicos e às necessidades concretas dos estudantes.

A transição da dificuldade para a possibilidade de aprendizagem exige, por fim, que o estudante seja compreendido como sujeito em desenvolvimento. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2010) sustentam a possibilidade de modificabilidade cognitiva e atribuem à mediação papel relevante na criação de condições para mudanças. Essa perspectiva contribui para combater concepções deterministas que transformam o desempenho presente em previsão permanente sobre o futuro acadêmico.

Conclui-se que responder a diferentes necessidades exige integrar mediação docente, diversificação de recursos, organização das tarefas, avaliação formativa, feedback, colaboração e oportunidades variadas de participação. Hattie e Timperley (2007) demonstram que informações qualificadas sobre o processo de aprendizagem podem orientar os próximos passos, princípio que reforça a necessidade de compreender dificuldades como pontos de partida para decisões

pedagógicas e não como sentenças sobre a capacidade dos estudantes.

Essa integração não se realiza de forma pontual: a inclusão precisa ser compreendida como processo permanente, e não como meta alcançada de uma vez por todas. Como destaca Mantoan:

> *A educação inclusiva não é um destino, mas um processo contínuo de transformação. Ela exige um compromisso permanente com a eliminação de barreiras e a promoção da participação de todos. As escolas precisam desenvolver uma cultura inclusiva que permeie todas as suas práticas, desde o planejamento curricular até as relações cotidianas entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar (Mantoan, 2015, p. 45).*

Assim, passar da dificuldade à possibilidade significa substituir uma pedagogia centrada apenas na identificação do que o estudante não consegue realizar por outra comprometida com a criação das condições necessárias para que avance. Vygotsky (2007) oferece fundamento decisivo para essa compreensão ao demonstrar que aquilo que o estudante consegue realizar com mediação revela possibilidades de desenvolvimento que não seriam identificadas por uma avaliação restrita ao desempenho independente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem e as contribuições das metodologias inclusivas para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nos processos de ensino e aprendizagem. A

discussão realizada permite compreender que a heterogeneidade constitui uma característica própria dos contextos educacionais e, por essa razão, não deve ser interpretada como situação excepcional. Uma educação efetivamente inclusiva exige transformar concepções e práticas escolares para que as diferenças sejam reconhecidas como parte constitutiva da experiência educacional.

A análise das dificuldades de aprendizagem demonstrou a necessidade de superar explicações exclusivamente centradas no déficit individual. Barreiras à aprendizagem e à participação podem estar relacionadas às culturas, às políticas e às práticas educacionais, o que permite compreender que determinadas dificuldades surgem ou são ampliadas na interação entre as características dos estudantes e as condições oferecidas pelo ambiente. Isso não significa desconsiderar fatores cognitivos ou necessidades específicas, mas analisá-los em conjunto com as demandas pedagógicas e com as possibilidades de mediação oferecidas no processo educativo.

As metodologias inclusivas mostraram-se relevantes porque deslocam o planejamento de uma lógica de homogeneização para outra que reconhece a variabilidade dos aprendizes. O Desenho Universal para a Aprendizagem, a diferenciação pedagógica, a aprendizagem colaborativa e as metodologias ativas revelaram-se abordagens complementares, uma vez que ampliam os caminhos de acesso, participação e expressão dos conhecimentos, desde que acompanhadas de mediação adequada, pois autonomia pedagógica não pode ser confundida com ausência de orientação.

A mediação docente, a organização cuidadosa das atividades, a diversificação intencional dos recursos e a avaliação formativa,

acompanhada de feedback orientado para os próximos passos, mostraram-se elementos centrais para transformar dificuldades em possibilidades de aprendizagem. Esses elementos evidenciam que responder à diversidade não depende exclusivamente de recursos especializados, mas da qualidade da organização didática e do acompanhamento realizado durante o ensino. Inclusão, portanto, não significa oferecer menor complexidade acadêmica aos estudantes que apresentam dificuldades, mas ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento.

Dessa forma, o estudo permite responder ao problema proposto indicando que metodologias inclusivas podem contribuir para enfrentar dificuldades de aprendizagem quando ampliam os caminhos de acesso, participação, interação e demonstração dos conhecimentos. Inclusão e equidade exigem identificar os fatores que limitam presença, participação e aprendizagem, direcionando esforços para a transformação das condições educacionais que produzem ou intensificam desigualdades.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, as conclusões apresentadas correspondem à interpretação das contribuições encontradas na literatura e não permitem afirmar que uma estratégia específica produzirá resultados idênticos em diferentes estudantes e contextos. É necessário, portanto, considerar as características e os limites das fontes utilizadas na construção dessas conclusões.

Conclui-se que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige substituir a busca por uma metodologia única pela construção de práticas suficientemente flexíveis para responder à diversidade. Reduzir barreiras significa reconhecer dificuldades sem transformá-las em definições permanentes sobre o potencial dos estudantes,

uma vez que as possibilidades de desenvolvimento ultrapassam aquilo que o aprendiz consegue realizar sozinho em determinado momento. Sob essa perspectiva, metodologias inclusivas tornam-se caminhos para transformar a pergunta sobre aquilo que o estudante não consegue fazer em uma investigação pedagógica sobre quais condições, mediações e oportunidades podem ajudá-lo a aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

FARIAS, E. R. S. de; GRACINO, E. R. *Dificuldades e distúrbios de aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2019.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. *Beyond smarter*: mediated learning and the brain's capacity for change. New York: Teachers College Press, 2010.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

GATHERCOLE, Susan E.; ALLOWAY, Tracy Packiam. *Working memory and learning*: a practical guide for teachers. London: Sage, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009. DOI: 10.3102/0013189X09339057.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, R. O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o LEPED. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. (org.). *Todos pela inclusão escolar*: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MAYER, Richard E. *Multimedia learning*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. DOI: 10.1017/9781316941355.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. DOI: 10.25757/invep.v5i2.84.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

ROSENSHINE, Barak. Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, v. 36, n. 1, p. 12-19, 39, 2012.

SANTANA, Eugênio Jesus; COSTA, Ítalo Domingos; RIAL, Gilvan Marinho; ANDRADE, Felipe Antonio Xavier; BRITTO, Alexandre Queiroz; FERREIRA, Joseanne Marques; FERREIRA, Layane Bento; DUARTE, Márcia Cristina Pironi. INCLUSÃO ESCOLAR NA ERA DIGITAL: RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Aurum Editora (e-books)*, *[S. l.]*, p. 430–453, 2026. DOI: 10.63330/aurumpub.057-023. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/2103.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SWELLER, John; VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G.; PAAS, Fred. Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, v. 31, p. 261-292, 2019. DOI: 10.1007/s10648-019-09465-5.

TAVARES, Cláudia; SANCHES, Isabel. Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 26, n. 1, p. 307-347, 2013.

TOMLINSON, Carol Ann. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_2.

---

[1] Doutorando em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS) e Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Mestrando em Administração pela MUST University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Doutor em Medicina Tropical e Saúde Pública pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Geraldo (Espírito Santo), atual Faculdade Multivix. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] Graduada em Neurociência e Aprendizagem pela Faculdade Batista de Minas Gerais (Grupo Ipemig). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.