

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS REGULARES DOS ANOS INICIAIS

PEDAGOGICAL PRACTICES AND TEACHING STRATEGIES TO PROMOTE THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR CLASSROOMS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Daniela Luciana Paiffer Mascarenhas ¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva ²

RESUMO: Este artigo analisou práticas pedagógicas e estratégias docentes capazes de promover a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo partiu da compreensão de que a inclusão escolar não se limita à matrícula ou à presença física do estudante, mas envolve sua participação nas atividades, o acesso ao currículo, a interação com os colegas e o desenvolvimento da aprendizagem. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental de legislações, políticas educacionais e produções científicas relacionadas à educação inclusiva. O referencial teórico discutiu o planejamento pedagógico inclusivo, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a flexibilização curricular, a avaliação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e o trabalho colaborativo. Os resultados indicaram que a diversificação das estratégias, o uso de recursos acessíveis, a avaliação processual e o planejamento compartilhado ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Concluiu-se que a inclusão depende da articulação entre formação

[1] Mestranda em Educação, Christian Business School (CBS). E-mail: dmascarenhas@sedu.sorocaba.sp.gov.br

[2] Ph.D. e Doutora em Educação pela Christian Business School (CBS), com título de Doutora em Educação reconhecido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Mestre em Educação pela CBS, com título reconhecido pela UFAL; especialista em Escrita Acadêmica Avançada e Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia, professora da Educação Básica e pesquisadora na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Professora, orientadora e examinadora científica, com atuação em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Orientadora da Christian Business School (França) e docente/tutora em programas de formação superior e pós-graduação. Diretora Cultural da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), quadriênio 2022–2026. e-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com.

docente, apoio institucional, acessibilidade, colaboração entre profissionais e práticas pedagógicas sensíveis às diferentes formas de aprender.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Estratégias docentes. Alunos com deficiência. Anos iniciais.

ABSTRACT: This article analyzed pedagogical practices and teaching strategies capable of promoting the inclusion of students with disabilities in regular classrooms in the early years of Elementary Education. The study was based on the understanding that school inclusion is not limited to enrollment or the student's physical presence, but involves participation in activities, access to the curriculum, interaction with peers, and the development of learning. Methodologically, a qualitative, exploratory, and descriptive study was conducted, based on a bibliographic review and documentary analysis of legislation, educational policies, and scientific publications related to inclusive education. The theoretical framework addressed inclusive pedagogical planning, Universal Design for Learning, curricular flexibility, inclusive assessment, Specialized Educational Assistance, and collaborative work. The results indicated that the diversification of strategies, the use of accessible resources, process-based assessment, and shared planning expand opportunities for participation and learning. It was concluded that inclusion depends on the articulation of teacher training, institutional support, accessibility, collaboration among professionals, and pedagogical practices that are responsive to different ways of learning.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Teaching strategies. Students with disabilities. Early years of Elementary Education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem provocado importantes mudanças na organização das escolas e nas práticas desenvolvidas pelos professores, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A presença de alunos com deficiência nas turmas regulares exige que o ensino seja planejado considerando diferentes ritmos, habilidades, formas de comunicação e necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, promover a inclusão não significa apenas permitir que o estudante frequente a escola comum, mas criar condições para que ele participe das atividades, interaja com os colegas, tenha acesso aos conhecimentos curriculares e desenvolva suas potencialidades junto aos demais alunos. De acordo com Brasil (2015), o sistema educacional inclusivo deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão também estabelece que as escolas devem adotar medidas individualizadas e coletivas capazes de favorecer o desenvolvimento acadêmico e social

dos estudantes. Dessa maneira, as instituições de ensino precisam eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais, físicas e atitudinais, oferecendo recursos de acessibilidade e estratégias que respeitem as particularidades dos alunos sem afastá-los das experiências construídas pela turma.

Na perspectiva apresentada por Brasil (2008), a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola e atuar de maneira articulada ao ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado possui uma função complementar ou suplementar, não devendo substituir a escolarização realizada na classe comum. Essa compreensão amplia a responsabilidade da escola e demonstra que o professor regente, o profissional do AEE, a equipe pedagógica, a gestão e a família precisam atuar de forma colaborativa. Quando essa articulação não acontece, existe o risco de o estudante com deficiência permanecer isolado, realizar atividades desconectadas do currículo ou ser considerado responsabilidade exclusiva de um profissional.

As práticas pedagógicas inclusivas envolvem a elaboração de propostas que possibilitem a participação de todos, sem transformar a diferença em motivo para reduzir as oportunidades de aprendizagem. Segundo Zerbato e Mendes (2021), o planejamento fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem pode ampliar o acesso ao currículo ao oferecer diferentes formas de apresentação dos conteúdos, participação nas atividades e expressão dos conhecimentos adquiridos. Assim, recursos visuais, materiais concretos, tecnologias, jogos, atividades coletivas, explicações orais e estratégias diversificadas podem ser combinados de acordo com os objetivos da aula e as características da turma.

Apesar dessas possibilidades, a construção de práticas inclusivas ainda encontra dificuldades relacionadas à formação docente, às turmas numerosas, à falta de recursos acessíveis, ao pouco tempo destinado ao planejamento e à fragilidade do apoio institucional. Silva e Elias (2022) identificaram que os professores reconhecem a necessidade de realizar adequações metodológicas, pedagógicas e comunicacionais para favorecer a escolarização dos estudantes com deficiência. Entretanto, essas adaptações tornam-se mais difíceis quando o docente precisa acompanhar sozinho diferentes demandas e não dispõe de orientação especializada. A realização deste estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de discutir estratégias que possam contribuir com o

professor sem atribuir a ele toda a responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso da inclusão.

Diante dessa realidade, definiu-se como problema de pesquisa: quais práticas pedagógicas e estratégias docentes podem favorecer a inclusão, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar práticas pedagógicas e estratégias docentes que contribuam para a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns dessa etapa de ensino. Como objetivos específicos, busca-se compreender os princípios que orientam uma prática pedagógica inclusiva; identificar estratégias de planejamento, mediação e avaliação que considerem a diversidade da turma; discutir as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e do Atendimento Educacional Especializado; e refletir sobre a importância da formação docente e do trabalho colaborativo para a construção de experiências educacionais acessíveis e significativas.

METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, pois buscou compreender as práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas pelos professores para promover a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita interpretar significados, relações, experiências e processos sociais que não podem ser explicados apenas por dados numéricos. Essa abordagem mostrou-se adequada por permitir uma análise reflexiva sobre o planejamento, a mediação pedagógica, a avaliação e a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. O caráter exploratório esteve presente na busca por ampliar a compreensão sobre as possibilidades de organização de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Gil (2022), esse tipo de pesquisa proporciona maior aproximação com o problema investigado e contribui para torná-lo mais claro. O caráter descritivo, por sua vez, permitiu apresentar estratégias de

ensino, recursos de acessibilidade, formas de avaliação e práticas colaborativas que podem favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em relação aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e demais produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva. Foram analisados estudos que discutem formação docente, planejamento pedagógico, flexibilização curricular, Desenho Universal para a Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado, tecnologias assistivas e trabalho colaborativo. De acordo com Gil (2022), a pesquisa bibliográfica possibilita reunir e analisar conhecimentos já produzidos, oferecendo fundamentação teórica para a compreensão do objeto estudado.

Também foi utilizada a pesquisa documental, por meio da análise de leis, decretos, diretrizes e políticas públicas relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência. Entre os documentos considerados estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão. A análise desses documentos permitiu compreender os direitos assegurados aos estudantes e as responsabilidades atribuídas às escolas e aos profissionais da educação.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado em bases como o Google Acadêmico, a Scientific Electronic Library Online, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram utilizados os descritores “práticas pedagógicas inclusivas”, “estratégias docentes”, “alunos com deficiência”, “anos iniciais”, “educação inclusiva”, “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Atendimento Educacional Especializado”, empregados de forma isolada e combinada.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas produções disponíveis integralmente, publicadas preferencialmente entre 2015 e 2026, escritas em língua portuguesa e diretamente relacionadas ao tema investigado. Também foram consideradas obras anteriores quando apresentaram relevância teórica ou histórica para a compreensão da educação inclusiva. Foram excluídos textos duplicados, materiais sem identificação de autoria, publicações sem fundamentação científica e estudos que não apresentavam relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após o levantamento, os materiais foram submetidos às etapas de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Inicialmente, foram examinados os títulos, os resumos e as palavras-chave para verificar a relação com o objeto de estudo. Em seguida, os textos selecionados foram lidos integralmente e organizados em categorias analíticas: planejamento pedagógico inclusivo; diversificação das estratégias de ensino; flexibilização curricular e avaliação; recursos de acessibilidade; trabalho colaborativo; e formação docente.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não houve participação direta de seres humanos, aplicação de entrevistas, questionários ou observações no ambiente escolar. Ainda assim, foram respeitados os princípios éticos da produção científica, especialmente quanto ao reconhecimento da autoria, à indicação correta das fontes, à fidelidade das informações e à apresentação responsável das interpretações construídas ao longo do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O planejamento pedagógico constitui uma das bases para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas regulares dos anos iniciais. Planejar de maneira inclusiva significa reconhecer, antes da realização da aula, que os estudantes apresentam diferentes ritmos, conhecimentos, formas de comunicação e maneiras de participar das atividades. Nessa perspectiva, o professor não organiza o ensino pensando em um aluno considerado padrão para, posteriormente, adaptar a atividade aos demais. A proposta deve ser construída desde o início com possibilidades variadas de acesso ao conteúdo, participação e demonstração da aprendizagem.

Segundo Zerbato e Mendes (2021), muitas práticas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial ainda são elaboradas por meio de adaptações realizadas depois que o planejamento já está pronto. As autoras defendem o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma alternativa capaz de ampliar a acessibilidade ao ensino e

reduzir as barreiras presentes nas atividades escolares. Dessa forma, o planejamento deixa de concentrar-se nas limitações do estudante e passa a observar quais mudanças podem ser feitas na própria organização do ensino.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, também conhecido pela sigla DUA, propõe a oferta de múltiplas formas de envolvimento, representação e ação. Sebastián-Heredero (2020) explica que essas diretrizes auxiliam na construção de propostas mais flexíveis, nas quais os estudantes podem acessar as informações, envolver-se nas atividades e expressar o que aprenderam por diferentes caminhos. Em uma mesma aula, por exemplo, o professor pode combinar explicação oral, leitura, imagens, objetos concretos, vídeos, atividades práticas e recursos digitais, sem limitar a experiência a uma única forma de apresentação.

Nos anos iniciais, essa diversificação é especialmente importante porque as crianças ainda estão consolidando habilidades de leitura, escrita, comunicação, raciocínio lógico, autonomia e convivência. Uma atividade exclusivamente escrita pode criar barreiras para um aluno que ainda não domina a leitura, assim como uma explicação apenas oral pode dificultar a compreensão de estudantes que necessitam de apoio visual. Ao variar os recursos, o professor não reduz o nível do conteúdo, mas amplia as possibilidades para que todos compreendam o que está sendo trabalhado e participem ativamente do processo.

O planejamento inclusivo também precisa considerar objetivos de aprendizagem claros e possíveis de serem alcançados por diferentes percursos. Isso não significa exigir resultados idênticos de todos os alunos nem estabelecer expectativas reduzidas para o estudante com deficiência. O professor pode manter um objetivo comum para a turma e flexibilizar os apoios, o tempo, os materiais ou a forma de realização. Essa organização permite que o estudante permaneça vinculado ao currículo e às experiências coletivas, evitando que receba atividades isoladas, repetitivas ou sem relação com o conteúdo desenvolvido pelos colegas.

Apesar de sua importância, a realização desse planejamento depende de formação e de condições adequadas de trabalho. Ao discutir a preparação dos professores, Pletsch (2009, p. 148) afirma que “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. Essa dificuldade não deve ser utilizada para responsabilizar

individualmente o docente, mas para demonstrar que a inclusão exige formação continuada, tempo para planejamento, recursos acessíveis e acompanhamento da equipe pedagógica.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO INCLUSIVA

As estratégias pedagógicas inclusivas correspondem às escolhas realizadas pelo professor para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nos anos iniciais, essas estratégias podem envolver atividades em pequenos grupos, jogos, materiais manipuláveis, imagens, contação de histórias, recursos tecnológicos, sequências didáticas, projetos e experiências práticas. A escolha não deve ocorrer apenas em função do diagnóstico do aluno, mas considerar suas potencialidades, seus conhecimentos prévios, seus interesses e as barreiras que dificultam seu envolvimento com a atividade proposta.

Santos e Martins (2015), ao investigarem as práticas de professores diante de alunos com deficiência intelectual em classes regulares, identificaram a importância das estratégias, dos recursos e das mediações construídas no cotidiano escolar. Os achados das autoras mostram que uma prática inclusiva não se resume à entrega de uma atividade diferente. Ela exige observação contínua, aproximação com o estudante e compreensão sobre quais intervenções podem ajudá-lo a avançar sem afastá-lo da dinâmica coletiva da turma.

A flexibilização curricular faz parte desse processo, mas precisa ser compreendida com cuidado. Flexibilizar não significa retirar automaticamente conteúdos, diminuir todas as exigências ou oferecer tarefas excessivamente simples. O professor pode modificar o modo de apresentar o conteúdo, ampliar o tempo de realização, dividir a atividade em etapas, utilizar recursos visuais, oferecer apoio durante a leitura ou permitir diferentes formas de resposta. O conhecimento escolar continua sendo um direito do aluno com deficiência, devendo ser disponibilizado de maneira acessível e significativa.

Silva e Elias (2022) constataram que as professoras participantes de seu estudo reconheciam a necessidade de realizar adequações metodológicas, pedagógicas e

comunicacionais para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, também foram relatadas dificuldades relacionadas ao acompanhamento individual, à disponibilidade de recursos e à necessidade de conciliar as demandas específicas do estudante com as necessidades do restante da turma. Isso demonstra que a estratégia docente precisa ser acompanhada por suporte institucional e não pode depender apenas da criatividade pessoal do professor.

A avaliação da aprendizagem também precisa assumir uma perspectiva inclusiva. Avaliar somente por meio de uma prova escrita e padronizada pode impedir que alguns estudantes demonstrem aquilo que aprenderam. Souza (2012) defende que a avaliação pode funcionar tanto como instrumento de inclusão quanto como mecanismo de exclusão, dependendo da forma como é organizada e dos objetivos que orientam sua utilização. Por essa razão, o professor deve acompanhar o processo, registrar avanços, analisar dificuldades e utilizar diferentes instrumentos, como atividades práticas, produções orais, portfólios, desenhos, observações e trabalhos coletivos.

Uma avaliação inclusiva considera o ponto de partida, o percurso e as possibilidades de desenvolvimento de cada estudante. Isso não significa avaliar sem critérios, mas estabelecer critérios coerentes com os objetivos trabalhados e com os apoios oferecidos. O erro pode ser compreendido como uma informação sobre o processo de aprendizagem, orientando novas intervenções pedagógicas. Assim, planejamento, ensino e avaliação permanecem articulados, permitindo que o professor reorganize suas estratégias sempre que perceber que as propostas não estão garantindo a participação ou a aprendizagem esperada.

3.3 TRABALHO COLABORATIVO, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO DOCENTE

A construção de práticas inclusivas não deve ser considerada uma responsabilidade exclusiva do professor da turma regular. A inclusão envolve a gestão, a coordenação pedagógica, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, os profissionais de apoio, as famílias e os próprios estudantes. Quando esses sujeitos não trabalham de forma articulada, o professor pode sentir-se sozinho diante das dificuldades, enquanto o

aluno com deficiência corre o risco de receber intervenções fragmentadas e pouco relacionadas ao trabalho realizado na sala comum.

O ensino colaborativo apresenta-se como uma estratégia importante para aproximar os conhecimentos da Educação Especial e do ensino regular. Christo e Mendes (2019, p. 35) afirmam que “a colaboração entre esses dois professores é um dos pontos-chave para o sucesso da escolarização de estudantes com deficiência”. Essa colaboração pressupõe planejamento conjunto, definição de objetivos, compartilhamento de responsabilidades e análise das necessidades da turma, sem estabelecer uma relação hierárquica entre os profissionais envolvidos.

O Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para a identificação das barreiras, a produção de recursos de acessibilidade e a orientação das estratégias pedagógicas. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina, entre as atribuições do professor do AEE, “estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum” para disponibilizar recursos, serviços e estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3). Essa determinação deixa claro que o AEE não deve funcionar de maneira isolada ou substituir o ensino desenvolvido na classe regular.

Na prática, a colaboração exige tempo institucional para reuniões e planejamento. Conversas rápidas durante o intervalo ou orientações esporádicas dificilmente são suficientes para acompanhar o desenvolvimento do aluno e organizar as intervenções. Christo e Mendes (2019) observaram que o ensino colaborativo ainda é pouco vivenciado no contexto brasileiro e que sua realização depende de formação, mudanças nas práticas escolares e disponibilidade de tempo para o trabalho conjunto. Assim, não basta defender a colaboração como princípio; é necessário criar condições para que ela aconteça de forma contínua.

A parceria entre a escola e a família também ocupa uma posição importante. Conforme Silva e Elias (2022), a participação familiar pode contribuir para a compreensão das características, das formas de comunicação e das necessidades do estudante. A família possui conhecimentos construídos na convivência cotidiana, enquanto a escola acompanha o aluno nas situações pedagógicas e sociais. O diálogo entre esses espaços pode favorecer decisões mais adequadas, desde que não haja culpabilização da família nem transferência das responsabilidades educacionais.

Por fim, a formação docente precisa estar relacionada aos problemas concretos vivenciados na escola. Cursos que apresentam apenas características gerais das deficiências podem contribuir com conhecimentos iniciais, mas nem sempre ajudam o professor a organizar uma atividade, avaliar uma aprendizagem ou mediar situações reais. A formação continuada torna-se mais significativa quando envolve estudo, reflexão sobre a prática, planejamento coletivo, análise de casos e acompanhamento pedagógico. Dessa maneira, o professor não recebe receitas prontas, mas desenvolve conhecimentos e segurança para construir respostas adequadas à diversidade de sua turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas e dos documentos selecionados permitiu compreender que as práticas pedagógicas inclusivas não correspondem a um conjunto de atividades prontas destinadas exclusivamente aos alunos com deficiência. Os resultados indicaram que a inclusão se fortalece quando o professor planeja o ensino considerando a diversidade da turma, oferece diferentes possibilidades de participação, acompanha individualmente os avanços e mantém os estudantes vinculados aos objetivos curriculares. Dessa forma, a qualidade da prática não depende apenas da quantidade de adaptações realizadas, mas da maneira como elas favorecem o acesso ao conhecimento e a convivência com os colegas.

Os achados foram organizados em quatro categorias analíticas: planejamento pedagógico e participação dos estudantes; diversificação das estratégias e flexibilização curricular; avaliação inclusiva e acompanhamento da aprendizagem; e trabalho colaborativo,

formação docente e apoio institucional. Essas categorias estão diretamente relacionadas, pois o planejamento influencia as estratégias utilizadas, a avaliação orienta novas intervenções e a colaboração oferece ao professor melhores condições para atender às diferentes necessidades presentes na turma.

Quadro 1 – Categorias analíticas e principais resultados

Categoria analítica	Principais resultados identificados
Planejamento pedagógico e participação	Necessidade de considerar a diversidade desde o início do planejamento e de manter o aluno com deficiência vinculado às atividades da turma
Estratégias de ensino e flexibilização curricular	Uso de recursos visuais, materiais concretos, jogos, tecnologias, atividades coletivas e diferentes formas de realização
Avaliação inclusiva	Acompanhamento contínuo, diversificação dos instrumentos e valorização do processo e dos avanços individuais
Trabalho colaborativo e formação docente	Articulação entre professor regente, AEE, gestão, família e profissionais de apoio, com planejamento compartilhado e formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora com base nas produções analisadas (2026).

Na primeira categoria, observou-se que o planejamento inclusivo precisa começar pelo reconhecimento de que os estudantes aprendem de formas diferentes. Isso significa que o professor não deve elaborar uma atividade única, direcionada a um aluno considerado padrão, para somente depois pensar no que será feito com aquele que apresenta alguma deficiência. Ao contrário, o planejamento pode ser construído desde o início com diferentes recursos, níveis de apoio e formas de participação, evitando que o estudante receba tarefas separadas ou permaneça apenas como observador durante as aulas.

Os resultados encontrados por Santos e Martins (2015) demonstraram que algumas práticas desenvolvidas nos anos iniciais ainda estavam fundamentadas em formas tradicionais de ensino, com pouca variedade de estratégias capazes de favorecer o avanço dos alunos com deficiência intelectual. Esse achado revela que a presença do estudante na sala regular não transforma automaticamente o modo de ensinar. Quando o professor mantém explicações, atividades e avaliações totalmente padronizadas, as barreiras continuam presentes, ainda que o aluno esteja matriculado e frequente a mesma turma que os demais.

Essa constatação não deve ser usada para responsabilizar ou desvalorizar o trabalho docente. Muitas vezes, o professor repete práticas tradicionais porque não dispõe de tempo para planejar, de recursos acessíveis ou de acompanhamento que o ajude a experimentar outras possibilidades. Por isso, os resultados indicam que a transformação da prática depende de uma combinação entre iniciativa profissional e condições institucionais. A inclusão não pode ser sustentada apenas pela boa vontade do professor, pois exige formação, planejamento coletivo e apoio contínuo da escola.

Na segunda categoria, a diversificação das estratégias apareceu como um dos elementos mais importantes para ampliar a participação. Entre as possibilidades identificadas estão o uso de imagens, materiais concretos, músicas, histórias, jogos, tecnologias, atividades em duplas, grupos cooperativos, explicações orais e demonstrações práticas. Essas estratégias não precisam ser utilizadas simultaneamente em todas as aulas, mas devem ser escolhidas de acordo com o conteúdo trabalhado, os objetivos de aprendizagem e as características dos estudantes.

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem propõem múltiplas formas de envolvimento, representação e ação. Na prática, isso significa apresentar uma informação de mais de uma maneira, oferecer alternativas para que o estudante participe e permitir diferentes formas de expressão da aprendizagem. Essa perspectiva contribui para superar a ideia de que todos precisam aprender pelo mesmo caminho e responder às atividades exatamente da mesma forma.

A investigação desenvolvida por Zerbato e Mendes (2021) também mostrou que a formação baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem pode auxiliar os professores na criação de meios de acesso ao currículo. As autoras analisaram situações concretas em que docentes apresentavam dificuldades para promover a participação de determinados estudantes e observaram possibilidades de reorganização das atividades. Esse resultado reforça que o DUA não deve ser compreendido apenas como uma teoria, mas como um apoio para analisar barreiras e construir propostas que beneficiem toda a turma.

Uma contribuição importante dessa abordagem está na mudança do foco. Em vez de perguntar somente por que o estudante não consegue realizar determinada atividade, o professor passa a questionar quais barreiras existem na maneira como a tarefa foi organizada. Uma criança pode não responder a uma atividade escrita, por exemplo, mas

demonstrar compreensão por meio de imagens, objetos, fala, dramatização ou recursos de comunicação alternativa. Essa mudança não elimina os objetivos curriculares, mas amplia as formas de alcançá-los e de demonstrar a aprendizagem.

A flexibilização curricular também apareceu como uma estratégia necessária, desde que não seja confundida com a retirada automática de conteúdos. Flexibilizar pode envolver a divisão de uma tarefa em etapas menores, a ampliação do tempo, a redução da quantidade de questões repetitivas, a utilização de recursos visuais ou a possibilidade de responder de forma oral. O objetivo não é facilitar todas as atividades nem manter o estudante em tarefas abaixo de suas possibilidades, mas oferecer apoios que lhe permitam acessar conhecimentos relevantes e avançar em seu próprio percurso.

Silva e Elias (2022) verificaram que as professoras reconheciam a necessidade de adequações metodológicas, pedagógicas e comunicacionais, mas também enfrentavam dificuldades para encontrar atividades diferenciadas e acompanhar igualmente o aluno com deficiência e o restante da turma. Entre os obstáculos relatados estavam a falta de profissionais de apoio, de materiais e de maior articulação institucional. Esses resultados demonstram que uma estratégia inclusiva precisa ser viável no cotidiano e contar com condições que permitam ao professor colocá-la em prática.

Na terceira categoria, a avaliação apresentou-se como parte inseparável do planejamento e das estratégias de ensino. Quando a avaliação se limita a provas padronizadas, realizadas no mesmo tempo e por uma única forma de resposta, alguns estudantes podem não conseguir demonstrar os conhecimentos construídos. Uma prática inclusiva requer acompanhamento contínuo, observação, registros, análise das produções e utilização de instrumentos variados, como portfólios, atividades práticas, relatos orais, desenhos, trabalhos coletivos e tarefas mediadas.

Souza e Macedo (2012) discutem que a avaliação pode favorecer tanto a inclusão quanto a exclusão, dependendo da lógica que orienta sua realização. Quando utilizada apenas para classificar, selecionar e comparar os estudantes, ela tende a ampliar desigualdades. Quando assumida como acompanhamento do processo, permite reconhecer dificuldades, identificar avanços e reorganizar o ensino. Dessa forma, avaliar não significa reduzir as expectativas em relação ao aluno com deficiência, mas compreender o que ele aprendeu, quais apoios foram importantes e quais intervenções ainda precisam ser realizadas.

Os resultados indicam, ainda, que uma avaliação verdadeiramente inclusiva precisa observar o ponto de partida e o percurso de cada estudante. Dois alunos podem alcançar o mesmo objetivo utilizando caminhos diferentes ou necessitando de tempos distintos. O professor pode manter critérios relacionados ao conteúdo trabalhado, mas flexibilizar os instrumentos e as formas de resposta. Essa postura torna a avaliação mais coerente com a diversidade e fornece informações mais úteis para o planejamento das aulas seguintes. A quarta categoria evidenciou que nenhuma estratégia pedagógica se sustenta de forma isolada. O professor da sala regular precisa dialogar com o Atendimento Educacional Especializado, com a coordenação pedagógica, com a gestão, com os profissionais de apoio e com as famílias. A ausência dessa articulação pode fazer com que cada profissional desenvolva ações separadas, sem objetivos comuns. Em contrapartida, o planejamento compartilhado favorece a escolha de recursos, a definição de prioridades e o acompanhamento mais cuidadoso do desenvolvimento do estudante.

Vilaronga e Mendes (2014) analisaram experiências de ensino colaborativo entre professores da educação especial e do ensino comum. O estudo apresentou situações de coensino em diferentes estágios e destacou fatores necessários para fortalecer essa prática na escola. O resultado demonstra que a colaboração não se resume à presença de dois profissionais na mesma sala, pois exige compartilhamento das responsabilidades relacionadas ao planejamento, à mediação das atividades e à avaliação dos estudantes.

Na mesma direção, Christo e Mendes (2019) compreendem o ensino colaborativo como uma prática que aproxima o professor da educação especial e o professor da classe comum. Essa aproximação pode reduzir o isolamento profissional e evitar que o aluno com deficiência seja considerado responsabilidade de apenas uma pessoa. Contudo, a colaboração precisa ser prevista na organização escolar, com horários para reuniões, diálogo sobre as atividades e acompanhamento dos resultados, pois conversas rápidas e ocasionais nem sempre são suficientes para construir um trabalho consistente.

A relação com a família também foi identificada como um elemento importante. No estudo de Silva e Elias (2022), os responsáveis reconheceram a escola como um espaço de apoio e proteção, enquanto as professoras relataram dificuldades na relação entre família e instituição. Essa diferença de percepção demonstra que o diálogo precisa ser fortalecido. A família pode oferecer informações relevantes sobre formas de comunicação,

interesses, autonomia e necessidades do estudante, enquanto a escola compartilha aspectos relacionados à aprendizagem e à convivência no ambiente educacional.

A formação continuada apareceu, por fim, como condição para que as estratégias deixem de ser ações improvisadas e passem a integrar o planejamento escolar. Os resultados de Zerbato e Mendes (2021) mostram que processos formativos ligados a situações reais podem auxiliar os professores a refletirem sobre barreiras e reorganizarem suas práticas. Formações excessivamente gerais, voltadas apenas à descrição das deficiências, podem não responder às dúvidas sobre como ensinar, avaliar e promover a participação no cotidiano dos anos iniciais.

Diante da análise realizada, compreende-se que as práticas pedagógicas inclusivas mais promissoras são aquelas que mantêm o aluno com deficiência ligado ao currículo e às experiências coletivas da turma. O planejamento flexível, a variedade de recursos, a avaliação processual, o trabalho em grupo e a colaboração entre profissionais não beneficiam somente os estudantes com deficiência. Essas ações também favorecem crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, diferentes ritmos, insegurança, pouca autonomia ou formas particulares de se comunicar.

Assim, promover a inclusão nos anos iniciais não significa produzir um ensino separado dentro da mesma sala, mas construir uma prática que reconheça as diferenças sem transformar nenhum estudante em alguém incapaz de aprender. Os resultados demonstram que estratégias inclusivas exigem intencionalidade, acompanhamento e disposição para reorganizar o ensino, mas também dependem de apoio institucional, formação continuada e responsabilidade compartilhada. Quando esses elementos se articulam, a inclusão deixa de ser apenas um princípio previsto nos documentos e passa a fazer parte das experiências concretas de aprendizagem e participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares dos anos iniciais depende de práticas pedagógicas planejadas de forma intencional, flexível e sensível às diferenças presentes na sala de aula. Mais do que garantir a matrícula, a escola precisa assegurar condições para que esses estudantes

participem das atividades, tenham acesso aos conhecimentos curriculares e avancem em seu processo de aprendizagem junto aos demais colegas. Nesse sentido, o trabalho docente ocupa uma posição essencial, mas não pode ser realizado de forma isolada.

Os resultados mostraram que o planejamento inclusivo, a diversificação das estratégias de ensino, a flexibilização curricular e a avaliação processual são caminhos importantes para ampliar a participação dos estudantes. O uso de recursos visuais, materiais concretos, tecnologias, jogos, atividades em grupo e diferentes formas de expressão da aprendizagem pode favorecer não apenas os alunos com deficiência, mas toda a turma. Essas práticas tornam o ensino mais acessível e possibilitam que cada estudante encontre meios mais adequados para compreender, participar e demonstrar o que aprendeu.

Também foi possível perceber que a flexibilização não deve ser confundida com simplificação excessiva ou redução automática dos conteúdos. O aluno com deficiência possui o mesmo direito de acessar os conhecimentos escolares, ainda que necessite de outros recursos, tempos ou formas de realização. Assim, a prática inclusiva precisa manter expectativas de aprendizagem, oferecer apoios adequados e respeitar as possibilidades individuais, evitando tanto a exclusão quanto a realização de atividades desconectadas do currículo trabalhado com a turma.

Outro aspecto essencial diz respeito ao trabalho colaborativo. A articulação entre o professor regente, o Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora, a coordenação pedagógica, os profissionais de apoio e a família contribui para a construção de intervenções mais coerentes e menos fragmentadas. Quando as responsabilidades são compartilhadas, o professor encontra melhores condições para planejar, acompanhar os avanços e reorganizar as estratégias sempre que necessário. A formação continuada também se mostra indispensável, principalmente quando parte de situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que promover a inclusão nos anos iniciais exige mudanças que envolvem o planejamento, o currículo, a avaliação e a organização da escola. Não se trata de criar um ensino separado para o aluno com deficiência, mas de construir práticas capazes de reconhecer a diversidade como parte natural da sala de aula. Para que a inclusão se concretize, é necessário garantir formação, recursos, acessibilidade, tempo

para planejamento e apoio institucional, transformando os princípios legais em experiências reais de participação, convivência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. DOI: 10.34019/1984-5499.2019.v21.19079.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista**

Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000300006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26627, 2022. DOI: 10.1590/0102-469826627.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Carmen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 283-290, jul./dez. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000200011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.95i239.2999.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.