

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Flaudice Pereira Silva¹
Aline Karen Martins Monteiro²
Armstrong Pereira de Almeida³
Cláudia de Oliveira Octávio Borges⁴
Maria Conceição Torres dos Reis Moura⁵
Silvânia Moreira Nunes⁶

RESUMO: Embora a educação inclusiva tenha ampliado sua presença no debate escolar, a conversão desse princípio em práticas de sala de aula ainda exige revisão do planejamento, dos agrupamentos, das linguagens e dos apoios pedagógicos. O objetivo geral deste artigo consiste em analisar como o trabalho docente pode responder à heterogeneidade discente sem deslocar diferenças para margens curriculares. Metodologicamente, realiza-se uma Pesquisa Bibliográfica estruturada com apoio de Gil (2008) e Minayo (2014), mobilizando um corpus teórico que abrange Santos e Franqueira (2024a), Diniz (2023), Pinheiro e Alves (2024), entre outros autores fundamentais. Os resultados indicam que a inclusão escolar requer a superação de modelos uniformes de ensino, demandando mediações plurais, articulação integrada entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais, além do uso de tecnologias e jogos acessíveis subordinados a intencionalidades didáticas claras. Ademais, o estudo evidencia a relevância dos gêneros discursivos na flexibilização linguística e a necessidade de uma perspectiva intercultural crítica que enfrente barreiras étnico-raciais e de contextos específicos. Conclui-se que a diversidade deve orientar a ação pedagógica como fundamento e ponto de partida do currículo, assegurando condições reais de participação, permanência qualificada e justiça social na experiência escolar comum.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade. Práticas Pedagógicas. Sala de Aula.

1

ABSTRACT: Although inclusive education has expanded its presence in school debate, turning this principle into classroom practices still requires revision of planning, grouping, languages, and pedagogical support. The general objective of this article is to analyze how teaching work can respond to student heterogeneity without displacing differences to curricular margins. Methodologically, a Bibliographic Research is carried out with support from Gil (2008) and Minayo (2014), mobilizing a theoretical corpus that includes Santos and Franqueira (2024a), Diniz (2023), Pinheiro and Alves (2024), among other key authors. The results indicate that school inclusion requires overcoming uniform teaching models, demanding plural mediations, integrated articulation between regular classrooms and multifunctional resource rooms, and the use of accessible technologies and games subordinated to clear didactic intentions. Furthermore, the study highlights the relevance of discursive genres in linguistic flexibility and the need for a critical intercultural perspective that addresses ethnic-racial barriers and specific educational contexts. It concludes that diversity must guide pedagogical action as a foundation and starting point of the curriculum, ensuring real conditions for participation, qualified permanence, and social justice within the common school experience.

Keywords: Inclusive Education. Diversity. Pedagogical Practices. Classroom.

¹Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

²Mestranda em Educação - Formação de Professores, Universidad Europea Del Atlântico (UNEATLANTICO).

³Mestrando em Ciências da Educação, Universidad Leonardo da Vinci.

⁴Mestranda em Educação - Formação de Professores, Universidad Europea Del Atlântico (UNEATLANTICO).

⁵Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁶Mestranda em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais Interamericana.

I. INTRODUÇÃO

Quando a escola recebe estudantes com trajetórias sociais, ritmos de aprendizagem, repertórios culturais e modos de participação distintos, o ensino já não pode apoiar-se em um modelo homogêneo de turma, pois a sala de aula passa a exigir decisões didáticas capazes de articular acesso, convivência e conhecimento. Assim, a educação inclusiva deixa de ser tema restrito ao atendimento especializado, e assume lugar decisivo na organização do currículo, da mediação docente e das relações pedagógicas construídas no cotidiano escolar.

Ao considerar esse quadro, o problema de pesquisa deste artigo consiste em compreender como práticas pedagógicas podem acolher a diversidade sem reduzir inclusão à matrícula, à presença física ou ao encaminhamento de alguns estudantes para espaços paralelos ao núcleo do ensino. Por isso, torna-se necessário examinar como planejamento, agrupamentos, linguagens, recursos acessíveis e cooperação entre profissionais interferem nas condições concretas de participação, aprendizagem e permanência qualificada dos estudantes na experiência escolar comum.

Ainda que o discurso favorável à inclusão esteja difundido em documentos e debates educacionais, a rotina escolar pode permanecer marcada por avaliações uniformes, comandos pouco acessíveis e expectativas rígidas de desempenho, o que comprime a participação de parte dos estudantes. Desse modo, discutir diversidade nas práticas de sala de aula adquire valor teórico e social, porque ensinar com justiça requer enfrentar barreiras concretas sem empobrecer o conteúdo nem reduzir a densidade formativa do trabalho pedagógico.

Nessa direção, o objetivo geral consiste em analisar como a educação inclusiva pode reorganizar práticas pedagógicas diante da diversidade, enquanto os objetivos específicos buscam discutir formação docente, examinar agrupamentos e linguagens, abordar acessibilidade e recursos didáticos, e refletir sobre interculturalidade e cooperação profissional. Com isso, o artigo sustenta que o ensino se fortalece quando abandona padrões uniformes, e passa a construir percursos que permitam participação plural no currículo comum.

Quanto ao percurso investigativo, adota-se a Pesquisa Bibliográfica como procedimento adequado ao problema formulado, uma vez que Gil (2008) oferece base para organizar o levantamento e a seleção das obras, ao passo que Minayo (2014) sustenta o tratamento interpretativo do corpus reunido. Desse modo, a metodologia escolhida permite articular produções voltadas à inclusão, à formação docente, às práticas de linguagem, à acessibilidade e aos contextos escolares diversos, e preserva coerência entre pergunta, objetivos e análise.

Por sua vez, a estrutura do artigo distribui-se em quatro partes articuladas, de modo que a seção 1 apresenta a introdução, a seção 2 desenvolve a discussão teórica, a seção 3 explicita a metodologia com o quadro das referências temáticas, e a seção 4 reúne as considerações finais. Assim, o texto avança do problema geral para mediações mais precisas da prática pedagógica, e mantém progressão argumentativa coerente entre fundamentação, organização metodológica e síntese analítica.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Quando a educação inclusiva é pensada a partir do cotidiano da sala de aula, a noção de turma homogênea perde força, porque o trabalho docente se realiza diante de sujeitos que aprendem por vias distintas e ocupam posições desiguais no espaço escolar. Nesse sentido, Santos e Franqueira (2024a) ajudam a compreender que inclusão, formação e organização do ensino permanecem interligadas, e indicam que a qualidade da prática depende da leitura pedagógica da heterogeneidade.

Se o ensino se ancora em tempos rígidos, instruções únicas e modos fixos de resposta, a diferença tende a ser tratada como insuficiência individual, ao passo que uma perspectiva inclusiva desloca o foco para as barreiras produzidas pela própria dinâmica escolar. Sob tal ângulo, Diniz (2023) mostra que a formação do professor para a educação especial inclusiva amplia a capacidade de reconhecer tais barreiras, e transforma inclusão em questão do trabalho pedagógico, não em desvio localizado no estudante.

Ao organizar espaço, materiais e interações, o professor define quem consegue entrar no conteúdo, permanecer na tarefa e produzir respostas com sentido, por isso a inclusão não pode ser tratada como ajuste posterior a um planejamento já fechado. Assim, quando a mediação é pensada desde o início com atenção às diferenças, ampliam-se as condições de participação, e a aula ganha maior abertura para percursos diversos de aprendizagem sem romper sua unidade formativa.

Enquanto certas leituras reduzem o trabalho docente a ação solitária, a análise das práticas escolares mostra que a cooperação entre profissionais amplia repertórios de intervenção e favorece leitura partilhada das dificuldades pedagógicas presentes na turma. Nessa linha, Pinheiro e Alves (2024) demonstram que equipas educativas interferem nas aprendizagens dos professores, e produzem efeitos concretos sobre a aula ao fortalecer acompanhamento, planejamento e reflexão coletiva sobre o ensino.

Porque metas uniformes e percursos fixos costumam legitimar apenas algumas formas de aprender, responder e demonstrar domínio do conteúdo, a heterogeneidade discente exige revisão da própria ideia de êxito escolar e de participação na aula. Dessa forma, práticas pedagógicas inclusivas pedem novos critérios de acompanhamento e avaliação, e recusam filtragens silenciosas que transformam diferença em fundamento de afastamento curricular dentro da experiência escolar comum.

2.1. Planejamento, Agrupamentos e Linguagens

Quando o planejamento assume a heterogeneidade como dado constitutivo da turma, a aula pode ser organizada por entradas variadas, apoios distribuídos e formas plurais de registro, sem que o conteúdo comum seja fragmentado em tarefas empobrecidas para alguns estudantes. Assim, a diferenciação pedagógica deixa de ser concessão periférica, e passa a funcionar como condição para manter vínculo entre currículo, participação e exigência formativa no interior do trabalho docente.

Ao discutir agrupamentos em sala de aula, Leal e Silva (2023) mostram que a composição de pares e grupos interfere nas aprendizagens e nas posições assumidas pelos estudantes diante das tarefas, porque essa escolha possui forte dimensão pedagógica. Desse modo, quando os agrupamentos são definidos apenas por desempenho, consolidam-se hierarquias internas, ao passo que arranjos intencionais podem favorecer cooperação, troca de estratégias e circulação mais aberta da palavra e do saber.

Como grande parte do ensino se organiza por explicações, textos, comandos, oralidade e registros escritos, a linguagem ocupa lugar decisivo nas práticas inclusivas, pois ela pode ampliar ou restringir o acesso ao conteúdo trabalhado pela turma. Por essa razão, reconhecer que compreender não corresponde a responder do mesmo modo permite à aula ganhar plasticidade, e acolher diferentes formas de leitura, escuta, escrita e argumentação sem rebaixar o compromisso com o conhecimento escolar.

Ao tratarem dos gêneros discursivos, Júnior e Brito (2022) defendem que leitura e escrita podem ser renovadas quando a escola aproxima seus exercícios de usos sociais da linguagem, e amplia os lugares de autoria ocupados pelos estudantes. Em paralelo, Oliveira (2024) discute desafios do ensino de língua na educação básica, de modo que ambas as contribuições reforçam a necessidade de escolhas didáticas mais sensíveis aos repertórios reais da turma e aos modos diversos de participação.

Se a escola toma como legítima apenas uma forma de dizer, compreender e responder às tarefas, estudantes com percursos linguísticos distintos tendem a ser posicionados como menos competentes, embora o problema esteja no estreitamento da mediação proposta. Sob tal perspectiva, práticas inclusivas precisam reconhecer a pluralidade linguística como parte do processo de ensino, e evitar que o código escolar dominante se converta em barreira constante para o acesso ao currículo.

Quando Limite e Silva (2026) discutem práticas docentes bilíngues em interface com inclusão, e quando Reis (2024) examina o ensino de língua inglesa pela abordagem instrumental, ambos oferecem pistas para pensar mediações linguísticas mais ajustadas à diversidade escolar. Dessa aproximação, resulta a compreensão de que o ensino de línguas amplia participação e aprendizagem quando organiza objetivos claros, apoios adequados e estratégias compatíveis com experiências distintas presentes na sala de aula.

2.2. Acessibilidade, Recursos e Apoios Pedagógicos

Embora acessibilidade costume ser associada a equipamentos ou adaptações físicas, seu alcance pedagógico também envolve clareza de comandos, gradação de apoio, variedade de suportes e abertura de mais de um caminho para entrada no conteúdo escolar. Por isso, discutir inclusão no cotidiano da aula requer examinar como o desenho didático produz barreiras ou cria condições para que estudantes distintos permaneçam vinculados às tarefas, às interações e ao conhecimento em circulação.

Ao abordar a sala de recursos multifuncionais, Barros (2021) a compreende como instância relevante de apoio à inclusão, mas sua potência depende de interlocução constante com a sala comum e com o currículo vivido pelo grupo. Em convergência, Diniz (2023) reforça que formação docente e educação especial inclusiva precisam caminhar juntas, de modo que o apoio especializado não se transforme em mecanismo de separação nem em transferência da responsabilidade de ensinar.

Quando imagens, materiais digitais, registros escritos, oralidade e jogos são integrados ao planejamento com sentido formativo, os recursos didáticos ampliam as possibilidades de acesso sem reduzir a densidade conceitual das atividades propostas pela escola. Assim, o valor pedagógico de um recurso não reside em sua novidade, mas na forma como ele se articula ao conteúdo, ao acompanhamento da turma e à construção de uma aula aberta à diversidade de percursos e respostas.

Ao discutirem acessibilidade digital, Santos e Franqueira (2024b) mostram que tecnologias podem favorecer participação e aprendizagem, enquanto Sousa, Almeida e Sousa (2026) analisam jogos acessíveis como estratégia para diversidade na sala de aula. Desse diálogo, decorre a compreensão de que tecnologia e ludicidade só contribuem para inclusão quando subordinadas a critérios didáticos claros, e quando articuladas ao propósito formativo, ao acesso ao conteúdo e ao envolvimento real dos estudantes.

Como a turma reúne estudantes com necessidades distintas de atenção, tempo de execução e formas de engajamento, a aula precisa prever retomadas, segmentação de tarefas e vias variadas de participação, para que a diferença não seja lida como desordem ou incapacidade. Nessa linha, Silva (2026) e Trentin (2022) indicam que o professor precisa interpretar situações concretas antes de classificá-las por padrões rígidos, e construir respostas pedagógicas vinculadas ao contexto vivido.

2.3. Formação Docente, Interculturalidade e Contextos Educativos

Porque a docência inclusiva se realiza em situações marcadas por currículo, acessibilidade, diversidade cultural e relações escolares complexas, a formação do professor não pode restringir-se ao domínio de normas ou técnicas isoladas do cotidiano da aula. Assim, formar-se para incluir significa desenvolver leitura crítica do grupo, critérios para decidir como ensinar e capacidade de sustentar exigência formativa ao mesmo tempo em que se reconhecem diferenças concretas entre os estudantes.

Ao refletirem sobre inclusão, tecnologias e formação, Santos e Franqueira (2024a) sustentam que o professor precisa ampliar repertórios para operar com ajustes didáticos, materiais e mediações sem perder de vista a finalidade do ensino. De forma convergente, Pinheiro e Alves (2024) mostram que aprendizagens profissionais construídas em cooperação repercutem sobre a aula, e indicam que a qualificação docente ganha maior consistência quando a escola se organiza como espaço de troca e acompanhamento.

Ainda que parte do debate sobre inclusão concentre-se nas diferenças funcionais ou nos ritmos de aprendizagem, relações étnico-raciais, experiências de pertencimento e processos de exclusão simbólica também atravessam a forma como estudantes acessam o currículo e ocupam a cena pedagógica. Por isso, pensar diversidade requer rever escolhas curriculares e interativas que silenciam certas vozes, e naturalizam apenas algumas experiências sociais como legítimas no espaço escolar.

Ao tratarem de educação intercultural crítica, Silva e Estácio (2024) demonstram que relações interraciais e antirraciais precisam ser incorporadas ao trabalho docente como questão curricular e política, enquanto Leme (2021) analisa a EJA em unidades prisionais e evidencia desafios de inclusão em contextos específicos. Dessa aproximação, resulta a percepção de que a escola precisa abandonar pressupostos homogêneos, e reconhecer que contextos diversos exigem respostas pedagógicas situadas e coerentes com cada realidade institucional.

Quando a docência é pensada a partir dos contextos reais em que se desenvolve, soluções genéricas perdem força, porque estudantes chegam à sala de aula atravessados por marcadores de classe, raça, idade, território, deficiência e trajetória escolar. Desse modo, práticas pedagógicas comprometidas com inclusão precisam operar com leitura situada do grupo, e construir planejamento, materiais e interações em diálogo com a realidade concreta, não com fórmulas indiferentes ao vivido escolar.

Ao examinarem ensino de língua, estratégias de aprendizagem e heterogeneidade discente, Oliveira (2024), Reis (2024) e Trentin (2022) permitem perceber que ensinar em contextos diversos requer mediações ligadas às finalidades do conteúdo e às experiências dos estudantes. Assim, a educação inclusiva não se realiza por enunciados genéricos de acolhimento, mas pela elaboração persistente de práticas que articulem diversidade, conhecimento, apoio pedagógico e compromisso com formação humana no interior da aula.

3. METODOLOGIA

Como o objetivo deste artigo consiste em examinar educação inclusiva e diversidade nas práticas de sala de aula com base em obras ligadas ao tema, adotou-se a Pesquisa Bibliográfica como procedimento capaz de reunir, selecionar e interpretar contribuições pertinentes ao problema formulado. Nesse percurso, Gil (2008) oferece suporte para o levantamento e a organização do corpus, ao passo que Minayo (2014) sustenta o tratamento analítico do material, e permite articular método, recorte e direção interpretativa de modo coerente.

Para tornar visível o conjunto de referências temáticas mobilizadas no desenvolvimento do texto, esta seção incorpora o Quadro 1, organizado com todas as obras citadas na discussão, exceto aquelas de metodologia científica, conforme a delimitação assumida para o corpus temático. Além disso, as contribuições foram sintetizadas para evidenciar a pertinência de cada obra ao problema investigado, e para facilitar a visualização do material que sustenta a análise sobre formação docente, acessibilidade, linguagens, agrupamentos e diversidade escolar.

Quadro 1 — Referências temáticas mobilizadas na pesquisa

Ano	Autores	Título do quadro	Contribuições para a Pesquisa
2021	Barros, Karina Edilaini da Silva	Educação inclusiva: sala de recursos multifuncionais e seu papel na educação inclusiva	Sala comum, apoios e inclusão escolar.
2021	Leme, José Antonio Gonçalves	A cela de aula: desafios para políticas públicas de EJA nas unidades prisionais	Inclusão em contextos educativos específicos.
2022	Júnior, Dilmar Rodrigues da Silva; Brito, Antonia Edna	Os gêneros discursivos como perspectivas inovadoras nas práticas de leitura e escrita em sala de aula	Linguagem, leitura, escrita e participação.
2022	Trentin, Valéria Becher	Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela?	Heterogeneidade discente e respostas docentes.
2023	Diniz, R. F.	Formação de professores da educação especial inclusiva e da sala de recursos multifuncionais	Formação docente e apoios especializados.
2023	Leal, Telma Ferraz; Silva, Maria Daniela da	Agrupamentos em sala de aula: como e para quê?	Agrupamentos e diferenciação pedagógica.
2024	Santos, Silvana Maria Aparecida Viana; Franqueira, Alberto da Silva	Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente	Inclusão, formação e práticas pedagógicas.
2024	Santos, Silvana Maria Aparecida Viana; Franqueira, Alberto da Silva	Tecnologia e inclusão: ferramentas e práticas para um mundo digital acessível	Acessibilidade digital e recursos pedagógicos.
2024	Pinheiro, Generosa Pinheiro; Alves, José Matias	Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas de sala de aula	Cooperação profissional e efeitos pedagógicos.
2024	Silva, Luciane Lima da; Estácio, Marcos André Ferreira	Educação intercultural crítica e relações interraciais/antirraciais na escola	Interculturalidade e relações étnico-raciais.
2024	Oliveira, R. M. L.	Fonologia em sala de aula: experiências, reflexões e desafios nas práticas de ensino de professores da educação básica	Ensino de língua e prática docente.
2024	Reis, Carlilson Saraiva dos	O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, através da abordagem instrumental em sala de aula	Ensino de línguas e aprendizagem.
2026	Limite, Keissy Sibelly Moraes; Silva, Sara Moitinho da	Práticas docentes bilíngues: da formação à sala de aula inclusiva	Formação docente, bilinguismo e inclusão.
2026	Sousa, Jemima Camelo de; Almeida, Fernanda Nascimento; Sousa, Monica Pereira	Educação Inclusiva e Jogos Acessíveis: Estratégias para Diversidade na Sala de Aula	Jogos acessíveis e estratégias inclusivas.
2026	Silva, Renata Gabriela da	Práticas Vivenciadas em Sala de Aula com Alunos Portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Mediações didáticas para estudantes com TDAH.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Desse modo, o procedimento adotado mostrou-se adequado ao estudo porque reuniu obras capazes de complementar, tensionar e aprofundar o debate sobre inclusão escolar sem romper a unidade entre corpus, objetivos e questão de pesquisa. Ao articular contribuições

voltadas às práticas pedagógicas, à cooperação profissional, às relações interculturais, ao ensino de línguas, aos apoios especializados e à heterogeneidade discente, a Pesquisa Bibliográfica permitiu construir leitura crítica consistente sobre as exigências implicadas na constituição de salas de aula abertas à diversidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo de analisar como a educação inclusiva pode reorganizar práticas pedagógicas diante da diversidade, o percurso desenvolvido mostra que o ensino não pode permanecer ancorado em modelos uniformes de planejamento, linguagem, avaliação e participação. Assim, a discussão indica que a heterogeneidade discente exige mediações plurais, articulação entre profissionais, atenção aos recursos acessíveis e revisão constante das escolhas que definem quem entra, permanece e produz sentido na experiência escolar comum.

Porque inclusão e diversidade não se sustentam por medidas periféricas nem por discursos afastados do cotidiano da aula, a qualidade desse processo depende da maneira como o professor constrói o currículo vivido com a turma, organiza agrupamentos e interpreta respostas dos estudantes. Desse modo, quando tais dimensões recebem tratamento rigoroso, a escola amplia condições de pertencimento sem esvaziar a exigência intelectual do ensino, e fortalece vínculos entre conhecimento, participação e justiça pedagógica ao longo do trabalho escolar.

Embora acessibilidade, interculturalidade e formação docente apareçam com frequência em debates separados, o artigo mostra que essas dimensões precisam ser pensadas em conjunto, pois diferenças corporais, linguísticas, sociais e étnico-raciais atravessam a experiência escolar de forma simultânea. Por isso, uma sala de aula comprometida com inclusão demanda leitura ampla das barreiras presentes no ensino, e requer disposição institucional para produzir respostas pedagógicas coerentes com o grupo real e com suas necessidades formativas.

Quando a diversidade deixa de figurar como elemento lateral do debate educacional, a própria concepção de aula, currículo e relação pedagógica passa a ser reorganizada por critérios mais atentos às diferenças e às possibilidades de participação. Assim, a educação inclusiva ganha materialidade porque a escola converte pluralidade em ponto de partida para ensinar com maior precisão, e sustenta uma formação humana capaz de acolher múltiplas trajetórias sem abdicar do rigor acadêmico exigido pelo trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Karina Edilaini da Silva. Educação inclusiva: sala de recursos multifuncionais e seu papel na educação inclusiva. In: **Educação: minorias, práticas e inclusão 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 273-279. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.34321180523>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

DINIZ, R. F. Formação de professores da educação especial inclusiva e da sala de recursos multifuncionais. In: **O debate sobre a diversidade e a inclusão nas políticas e pesquisas em educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 53-70. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.5742327045>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da Silva; BRITO, Antonia Edna. Os gêneros discursivos como perspectivas inovadoras nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. In: **Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea**. Belo Horizonte: Editora e-Publicar, 2022. p. 199-210. DOI: <https://doi.org/10.47402/ed.ep.c2022164116832>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Maria Daniela da. Agrupamentos em sala de aula: como e para quê? In: **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 181-212. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302017>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: desafios para políticas públicas de EJA nas unidades prisionais. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/235555.1.1-7>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

LIMITE, Keissy Sibelly Moraes; SILVA, Sara Moitinho da. Práticas docentes bilíngues: da formação à sala de aula inclusiva. In: **Educação especial e inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. p. 210-233. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-543-5.9>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

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

OLIVEIRA, R. M. L. Fonologia em sala de aula: experiências, reflexões e desafios nas práticas de ensino de professores da educação básica. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 9, n. 1, p. 138-162, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56814/lel.v9i1.2185>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

PINHEIRO, Generosa Pinheiro; ALVES, José Matias. Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas de sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.33097>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

REIS, Carlilson Saraiva dos. O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, através da abordagem instrumental em sala de aula. In: **Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea** 5. [S. l.]: AYA Editora, 2024. p. 106-120. DOI: <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.342.9>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (org.). **Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente**. São Paulo: Arché, 2024a.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (org.). **Tecnologia e inclusão: ferramentas e práticas para um mundo digital acessível**. São Paulo: Arché, 2024b.

SILVA, Luciane Lima da; ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Educação intercultural crítica e relações interraciais/antirraciais na escola. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2., 2024. **Anais [...]**. [S. l.]: CEEINTER, 2024. p. 1-2. DOI: <https://doi.org/10.56579/sedh.v2i1.1143>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

SILVA, Renata Gabriela da. Práticas vivenciadas em sala de aula com alunos portadores de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: **Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências** 9. [S. l.]: AYA Editora, 2026. DOI: <https://doi.org/10.47573/aya.5379.3.15.27>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

SOUSA, Jemima Camelo de; ALMEIDA, Fernanda Nascimento; SOUSA, Monica Pereira. Educação inclusiva e jogos acessíveis: estratégias para diversidade na sala de aula. In: **Práticas pedagógicas criativas: jogos e estratégias lúdicas no ensino interdisciplinar**. [S. l.]: Revista RDC, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70576/rdc-1601e-c22>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.

TRENTIN, Valéria Becher. Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela? **Educação**, Santa Maria, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644464744>. Disponível em: eletrônico. Acesso em: 22 mai. 2026.